



MALMÖ HÖGSKOLA  
LÄRANDE OCH SAMHÄLLE

Barn Unga Samhälle

**Examensarbete i fördjupningsämnet  
Barndom och lärande  
15 högskolepoäng, grundnivå**

**”Ska du göra en brun blomma?”**

**En fallstudie om barns samspel och kommunikation  
i bildskapande aktiviteter i förskolan**

*”Are you going to make a brown flower?”  
A case study on children's communication and interaction of  
picture-creating activities in preschool*

**Sandra Hörman**

Förskollärarexamen, 210 högskolepoäng  
2016-09-12

Handledare: Martin Berzell  
Examinator: Kristofer Hansson

# Abstract

Läroplanen för förskolan Lpfö98 (2010) lyfter fram bildskapande som ett kommunikationsmedel likvärdig tal – och skriftspråket och Mouritsen (ref. Eva Änggård, 2006:58) menar att själva processen i bildaktiviteten måste studeras för att förstå vissa aspekter av barns bildskapande. Mouritsen menar att under bildskapandet kanske barnen också samspelar genom att prata med varandra och i detta samspel får bilden sin betydelse. Änggård (2005) skriver dock att forskningen i hög grad fokuserat på produkten, det vill säga de färdiga bilderna, och i mindre utsträckning de processer i vilka bilderna tillkommer i. Studiens syfte är därför att nå kunskap om hur barn samspelar och kommunicerar med varandra under bildskapande aktiviteter i förskolan, hur barnen använder sina bilder i kamratkulturen samt vilka konflikter som kan uppstå i den bildskapande aktiviteten. Syftet är vidare att undersöka hur barn inkluderar och exkluderar varandra i dessa aktiviteter. Jag har genomfört en kvalitativ fallstudie på en kommunal förskola med tre avdelningar. Det empiriska materialet samlades in genom observationer som därefter analyserades utifrån ett *socialsemiotiskt perspektiv*, begreppen *kamratkultur och interaktivt utrymme* samt *Marit Hopperstads fyra interaktionskategorier* för att synliggöra barns samspel och kommunikation i bildskapande aktiviteter. I resultatet framkommer att bildskapande är en social aktivitet där barnen diskuterar, kopierar och ifrågasätter varandras bilder. Barnens kommunikation blir utgångspunkt för nya bilder och bilden används ibland som rekvisita i leken där barnens fantasier blir synliga på pappret. Därför är barnens bildskapande i hög grad inkluderande. Dock synliggjordes exkluderande strategier som att barn ignorerade kamraters bilder och förfrågan om att få delta i aktiviteten. Att anklaga sin kamrat för att kopiera och kritisera teckningar i ordalag som ”ful” förekom också som ett sätt att exkludera.

Nyckelord: samspel, kommunikation, bildskapande, förskola, barn, inkludering, exkludering

# Förord

Jag vill tacka alla pedagoger på förskolan där mitt empiriska material inhämtats för att jag fått genomföra mina observationer hos er. Ni har varit väldigt stöttande och hjälpsamma i mitt arbete. Jag vill också tacka alla föräldrar som givit tillåtelse för sina barn att delta i min undersökning samt till alla barn för att jag fick sitta med er vid bordet och följa er i ert bildskapande.

# Innehåll

<b>Abstract</b> .....	
<b>Förord</b> .....	
<b>Inledning</b> .....	<b>2</b>
1.1 Syfte och frågeställningar.....	3
<b>2. Tidigare forskning</b> .....	<b>4</b>
2.1 Inkludering och exkludering i barns kamratkulturer.....	4
2.1.1 Bildskapande: en del av förskolebarns kamratkulturer.....	4
2.1.2 Förskolan som mötesplats: Barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal.....	5
2.2 Bildskapande som samspel, inspiration och lärande.....	5
2.2.1 Social Learning and Drawing: What Children Learn by Copying the Images of Their Peers.....	6
2.3 Bildskapande som lek och berättelse.....	6
2.3.1 Young children talking and drawing.....	6
<b>3. Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>8</b>
3.1 Socialsemiotiskt perspektiv.....	8
3.2 Hopperstads fyra interaktionskategorier.....	9
3.3 Kamratkulturer.....	10
3.4 Beskyddande av interaktivt utrymme – inkludering och exkludering.....	10
<b>4. Metod</b> .....	<b>11</b>
4.1 Metodval.....	11
4.1.1 Kvalitativ metod.....	11
4.1.2 Semi-deltagande observation .....	11
4.2 Genomförande.....	13
4.3 Urval.....	13
4.4 Etiska utgångspunkter.....	14
4.5 Analysmetod.....	14

<b>5. Resultat, analys och teoretisk tolkning.....</b>	<b>16</b>
5.1 Bilden i kamratkulturen.....	16
5.2 Bilden som kommunikation och kommunikation om bilden.....	17
5.3 Bilden som rekvisita för fantasifull lek.....	19
5.4 Risken med att måla tillsammans.....	20
5.4.1 Positioneringar och ägande av papper.....	20
5.4.2 Strävan efter formfulländning.....	22
5.5 Inkludering och exkludering i bildskapande aktiviteter.....	23
5.5.1 Frida och Linn målar ”Elsa”-inkludering.....	23
5.5.2 Skydd av det interaktiva rummet – exkludering.....	24
5.5.3 Andra strategier för exkludering – anklaga sin kamrat för att härma samt ignorera.....	25
<b>6. Avslutande slutsatser och diskussion.....</b>	<b>28</b>
6.1 Resultatdiskussion.....	28
6.1.1 Hur blir bilden föremål för samspel och kommunikation?.....	28
6.1.2 Hur använder barn sina bilder i kamratkulturen?.....	28
6.1.3 Vilka konflikter kan uppstå i barnens bildskapande aktiviteter?.....	29
6.1.4 Hur inkluderar och exkluderar barn varandra i bildskapande aktiviteter?.....	29
6.2 Metoddiskussion.....	30
6.3 Uppslag till vidare forskning.....	31
<b>Referenser.....</b>	<b>32</b>

# 1. Inledning

”Ett barn är gjort av hundra. Barnet har hundra språk  
hundra händer, hundra tankar, hundra sätt att tänka,  
att leka och tala på”.

Citatet är välkänt och hämtat från Loris Malaguzzi (1921-1994) skaparen av Reggio Emilia pedagogiken som förde fram tanken om barnet med hundra språk och rättigheten att uttrycka dem alla. De 100 språken är en metafor för barnens uttryckssätt och hur de kommunicerar i samspel med sin omgivning. Barns bildskapande kan därmed ses som ett språk och ett sätt att uttrycka sig på. Även *Läroplanen för förskolan Lpfö98* (2010) lyfter fram bildskapande som ett kommunikationsmedel likvärdig tal – och skriftspråket:

”Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande” (s 7).

Ur ett historiskt perspektiv på barnbildsforskningen har bildskapandet dock inte alltid setts som ett språkligt verktyg. Inom det utvecklingspsykologiska perspektivet har fokus istället varit på Piagets stadieindelningar där slutpunkten varit bildmässig realism. Den bristande likheten mellan små barns teckningar och de objekt som de föreställde ansåg Piaget bero på barnens intellektuella utvecklingsnivå. Utifrån denna teori om visuell realism följer barns bildskapande en bestämd utvecklingsgång där alla barn går igenom samma stadier i sin teckningsutveckling (Änggård, 2006:19). Barns mognadsnivå i bilderna har använts som intelligenstest och skolmognadstest där den mest kända av dem är ”rita-en-gubbe” testet som utformades av Florence Goodenough (Marie Bendroth Karlsson, 1998:182). Barn själva målar dock inte enbart för att skapa fina alster. Flemming Mouritsen (refererad av Eva Änggård, 2006:58) skriver att bildskapande är ett sätt att praktisera barndom på, där de kan berätta om sig själva och sina erfarenheter. Bildkulturer (och barns lekkulturer i övrigt) förmedlas mellan barn och dagens barn tecknar och målar mycket. Mouritsen skriver vidare att för att förstå vissa aspekter av barns bildskapande så måste själva processen i bildaktiviteten studeras. Mouritsen menar att under bildskapandet kanske barnen

också samspelar genom att prata med varandra och i detta samspel får bilden sin betydelse. Barns grafiska uttryck är ofta en del av ett större projekt eller lekar och de får sin mening i det sammanhang där de skapas. Trots att en bredare förståelse för barns bildskapande gjort sig gällande de senaste decennierna hävdar Eva Änggård (2005) att forskningen i hög grad fokuserat på produkten, det vill säga de färdiga bilderna, och i mindre utsträckning de processer i vilka bilderna tillkommer i. Jag har, då jag varit ute i förskoleverksamheten, upplevt att även förskolan inte uppmärksammar den bildskapande processen särskilt ofta. Fokus ligger fortfarande i stor utsträckning på den färdiga bilden, ett fint alster att hänga upp på väggen eller att visa upp för föräldrar. Barn målar ofta utan någon vuxen närvarande vilket gör att de sociala och kommunikativa aspekterna av bildskapande går förlorade för vuxenvärlden. Min förhoppning är därför att studien kan inspirera förskolepersonal att följa barn i deras bildskapande aktiviteter.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka hur barn kommunicerar med sina bilder och teckningar i bildskapande aktiviteter, det vill säga både hur bilder som barnen skapar blir utgångspunkten för barns kommunikation och samspel med varandra men också hur kommunikationen blir en del av deras bildskapande. Jag vill undersöka varför barn skapar bilder och vilken betydelse dessa bilder får i barnens interaktion med varandra. Jag utgår ifrån att denna interaktion både kan vara positiv och negativ och därför är studiens fokus att undersöka hur barn inkluderar och exkluderar varandra i dessa aktiviteter. Mina frågeställningar är:

- Hur blir bilden föremål för samspel och kommunikation?
- Hur använder barn sina bilder i kamratkulturen?
- Vilka konflikter kan uppstå i barnens bildskapande aktiviteter?
- Hur inkluderar och exkluderar barn varandra i bildskapande aktiviteter?

## 2. Tidigare forskning

Utifrån mitt syfte och frågeställningar har jag valt att göra nedslag i tidigare forskning som har berört barns bildskapande utifrån liknande syften som min studie. Jag väljer att presentera nyare forskning då jag kort berörde de äldre utvecklingspsykologiska aspekterna av barns bildskapande i inledningen. Studierna belyser bildskapande ur olika perspektiv som det sociala samspelet, kommunikation, lek och fantasi samt inkludering och exkludering.

### 2.1 Inkludering och exkludering i barns kamratkulturer

Nedan följer två studier gjorda av E. Änggård (2005) och B. Tellgren (2004) som fokuserat på hur barn inkluderar och exkluderar varandra i sina aktiviteter, vilka faktorer som har betydelse för att bli inkluderad eller exkluderad samt varför barn utövar inkludering och exkludering i sina aktiviteter.

#### 2.1.1 *Bildskapande: en del av förskolebarns kamratkulturer* av Eva Änggård (2005)

Att bildskapande i förskolan i hög grad kan ses som en social aktivitet framgick i Eva Änggårds studie där hon observerade att barn enbart i två av de 35 bildskapande aktiviteterna satt ensamma och målade under en hel observation. I 2/3 av dessa aktiviteter deltog tre eller flera barn. Hon noterade dock också att barnen exkluderade varandra från bildskapandet vilket hon menar kan bero på att det vid bildskapande aktiviteter (för det mesta) inte går att stänga någon ute från bordet där alla har rätt att slå sig ner. Hon jämför den bildskapande aktiviteten med den sociala fantasileken och menar att till skillnad från leken där barnen redan vid inträdet väljer vem som ska få vara med måste barnen i bildskapandet använda sig av andra strategier för att visa vem de vill vara tillsammans med, inkludera och exkludera. Ålder är till exempel en faktor för exkludering eftersom barn gärna allierar sig med samma kön vilket då innebär att barn av motsatt kön exkluderas. Vid bildskapande är det vanligt att barn av samma kön gör likadana bilder och samspelar på samma sätt. Ålder är också ett sätt att få makt bland annat över material och hur regler ska tolkas. Änggård noterade dock att det inte enbart är ålder och kön som är avgörande för vilka barn som inkluderas och exkluderas. Maktkamp och konkurrens finns även mellan barn i



samma ålder som till exempel då ett barn har med sig en målarbok till förskolan. Som ägare av boken kan barnet välja vilka barn som får delta i färgläggandet av bilderna.

### *2.1.2 Förskolan som mötesplats: Barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal* av Britt Tellgren (2004)

Britt Tellgren utgick i sin studie från ett sociokulturellt och interaktionistiskt perspektiv då hon sökte fördjupad förståelse för hur barn, 3-5 år, skapar relationer och hur de skyddar och försvarar sina interaktionsutrymmen när vuxna inte är närvarande. Begreppet interaktionsutrymme har Tellgren hämtat från Corsaro och definieras som ”de situationer där lek och andra aktiviteter som barn ägnar sig åt gemensamt, äger rum” (Tellgren, 2004:24). I studien framkom att barnen använder sig av olika strategier för att bli delaktiga i gemensamma aktiviteter med andra barn. Den vanligaste strategin som gav flest inträden till lek var den *icke-verbala entrén* då barn trädde in i interaktionsområdet utan att säga något. Denna entré föregick av att barnen stannade upp och iakttog aktiviteten samt vilka barn som tillhörde denna, vilket Tellgren benämner som den *iakttagande strategin*. En annan metod barnen använde sig av för att bli delaktiga var att börja göra samma saker som de barn som introducerat aktiviteten och benämns som det *indirekta tillträdesbeteendet*. Den näst vanligaste strategin efter den icke-verbala entrén var att fråga om tillträde och enligt Tellgren var barnet då tvungen att kombinera denna strategi med andra strategier eftersom inget barn i hennes material fick lov att vara med i aktiviteten vid sin första förfrågan. Ett sätt att bli delaktig i leken var då att använda sig av ett ombud. Att ignorera, jaga bort barn och hänvisa till ålder var uteslutningsstrategier som framkom i studien. Det var dock inte alla barn som behövde förhandla för att bli delaktiga i leken utan Tellgren såg att det var vanligt att det fanns en kärngrupp barn som hade hög status i barngruppen och därmed hade en självklar plats i aktiviteten. Andra barn fick däremot kämpa hårt för att få tillträde till denna kärngrupp.

## 2.2 Bildskapande som samspel, inspiration och lärande

Följande studie är hämtad från Laroche (2015) som lyfter fram bildskapandets sociala betydelse och framförallt det positiva med att kopiera sina kamraters bilder ur ett lärandeperspektiv.

### 2.2.1 *Social Learning and Drawing: What Children Learn by Copying the Images of Their Peers* av Gaetano A. Laroche (2015)

Gaetano A Laroche har studerat hur elever i årskurs 1 och 2 kopierade varandras bilder under lärarinitierade bildaktiviteter. Laroche såg att kopierandet skapade både samarbete och lärande hos barn då de vände sig till varandra för att få inspiration, idéer och hjälp att lösa bildmässiga problem, till exempel på hur olika föremål bäst kunde avbildas och hur detta skulle göras. Bildskapande i grupp utvecklade inte enbart barnens målar teknik och repertoar utan påverkade också barnens identitetsutveckling. Laroche hänvisar till Lev Vygotsky och den proximala utvecklingszonen vars tanke utgår från att barn lär sig bäst av kamrater som besitter lite mer kompetens inom ett område. Han såg till exempel att teckningskickliga barn ofta blev utgångspunkten för samspel då deras bilder fångade kamraterna och blev föremål för både kopiering och samtal om bilden: "It was as if they were all, as a group, working on one idea and trying to perfect it" (s 20). Laroche menar dock att barn aldrig kopierar bilder rakt av utan det sker vissa modifieringar och barnets personlighet synliggörs i kopian. Vidare kopplar han till ett psykologiskt perspektiv och ställer frågan om barnet kopierar bilden eller kamraten. Kan det vara så att barn kopierar de kamrater som de ser upp till och vill vara som?

## 2.3 Bildskapande som lek och berättelse

Att bildskapande ibland är sekundärt för barn synliggörs i E. Coates & A.Coates studie där barnen använde sina bilder främst som en förlängning av leken eller som biprodukt för att förmedla en verbal berättelse.

### 2.3.1 *Young children talking and drawing* av Elisabeth Coates & Andrew Coates (2006)

E. Coates och A. Coates såg i sin studie, som riktade sig mot barn i åldern 3-5 år på engelska förskolor, att barn delar idéer i sitt bildskapande på samma sätt som de gör i leken. En del barn var mer upptagna med att skapa en berättelse om sin bild än själva bildskapandet i sig. Bilden i

sig var inte lika detaljrik som berättelsen och därför var berättelsen nödvändig för att förstå bilden. En sång eller en film som de hade kännedom om kunde bli källan till deras bildskapande där långa samtal följde och där många gemensamma nämnare återfanns i deras bilder. De lyfter fram ett exempel där några barn lekt Peter Pan ute i sandlådan och när de kom in började de måla scener ur Peter Pan-filmen. Coates & Coates tolkar det som att tecknandet blev en förlängning av leken.

## 3. Teoretiska utgångspunkter

De teoretiska utgångspunkter och begrepp som min studie vilar på är sådana som på olika sätt lyfter fram samspel, kommunikation, inkludering och exkludering och som bidrar till studiens förståelse för barns bildskapande i förskolan.

### 3.1 Socialsemiotiskt perspektiv

För att lyfta fram bildskapande som ett sätt för barn att kommunicera har jag valt att utgå från det socialsemiotiska perspektivet skapat av Gunther Kress (1997:6-10). Begreppet semiotik kan härledas till det grekiska ordet semeion som betyder tecken. Detta perspektiv utgår från att människor kommunicerar och skapar mening med hjälp av olika teckensystem som till exempel bilder, texter och visuella uttryck. Kress skriver att "the world is no longer a world in which written language is dominant" (1997:5) och söker därmed vidga begreppet kommunikation från att enbart gälla skriftspråket till att även omfatta de visuella aspekterna av tecken. Innan barn behärskar skriven text skapar de mening och uttrycker sin förståelse och sina idéer bland annat genom att teckna och måla (Kress, 1997:24).

Vidare skriver Kress (2003:144) om det yttre teckenskapande (outward production, min översättning) som uppstår då man ritar, målar, gestikulerar samt inre teckenskapande (inward production, min översättning) då man läser, tittar, känner och luktar. Det yttre teckenskapandet resulterar i tecken som är synbara, hörbara och kommunicerbara medan det inre teckenskapandet blir synligt först när de resulterar i nya yttre tecken. De nya yttre tecken som skapas gör att man kan dra slutsatser om det inre teckenskapandet som föregick det yttre teckenskapandet.

Jag finner det semiotiska perspektivet användbart för min studie eftersom det ger ett vidgat perspektiv på vad kommunikation kan vara. Bilden blir på så sätt ett föremål för både inre och yttre kommunikation vilket i sin tur kan skapa samspel eller uteslutning.

## 3.2 Hopperstads fyra interaktionskategorier

I min studie utgår jag från att barn på olika sätt samspelar med varandra då de tecknar och målar. För att få fördjupad förståelse för detta samspel ur ett teoretiskt perspektiv har jag valt att utgå från Marit Holm Hopperstads (2008) fyra interaktionskategorier. Dessa interaktionskategorier påverkar på olika sätt barns teckningsprocesser. Nedanför presenteras interaktionskategorierna kortfattat:

1. *Interaktion genom att informera varandra om de målade bilderna:* Detta skedde i form av yttrande som ”Titta här” och ”Vill du se?” vilket kan ses som strategier barn har för att få kamraterna att rikta blicken mot deras teckningar och som en inbjudan till samspel. Barnens samtal om vad de skulle rita blev också inspirationskälla för bildskapandet.
2. *Interaktion genom att hjälpa varandra lösa problem med den bildskapande aktiviteten:* Hopperstad såg att barn vände sig till varandra för att erbjuda eller söka hjälp i de bildskapande aktiviteterna. Inget barn i den problemlösande interaktionen nekade sin kamrat hjälp vilket tyder på att barn är villiga och har förmågan att hjälpa varandra
3. *Interaktion genom att utforska bilderna:* Barnen var i denna kategori sysselsatta med att samtala om hur ett specifikt föremål på bästa sätt kunde avbildas. Att beskriva, förklara och argumentera är centralt och barnen söker gemensamma lösningar i den bildskapande aktiviteten.
4. *Interaktion genom att bedöma bilderna:* Barnen utvärderar här sina kamraters bilder genom uppskattande och positiva kommentarer som ”cool” och ”fin” men också genom att kritisera bilderna med yttrande som ”konstig”. Kritiken resulterade i att barnet ibland gjorde om sin teckning medan andra barn inte tycktes bry sig om negativa uttalanden. Ibland pratade barnen om vem som hade den fulaste teckningen. Självkritiska yttrande om sin egen bild samtidigt som barnet berömde sina kamraters bilder förekom.

### 3.3 Kamratkulturer

För att förstå det samspel som äger rum i en barngrupp, och då i synnerhet bildskapande aktiviteter, har jag valt att använda mig av den amerikanske sociologen William Corsaros begrepp *kamratkulturer* (peer culture). "Kamrater" i denna betydelse är barn som dagligen vistas tillsammans under längre perioder, ibland flera år i specifika miljöer (tex förskolan). Kulturen innefattar vad barnen leker med, hur de samspelar och interagerar med andra barn samt vilka normer, rutiner och värderingar som finns i gruppen (Corsaro 1985:171) Som förskolebarn är man en del av en specifik kamratkultur vilket innebär att man är medveten om sin egen och kamraternas sociala statusposition, vem som bestämmer, hur man ska bete sig i leken osv. I kamratkulturer anses språket viktigt för att kunna förhandla och förmedla innehåll inom kulturen (Corsaro, 1985: 171, Löfdal 2007:16).

### 3.4 Beskyddande av interaktivt utrymme – inkludering och exkludering

Inkludering och exkludering är två begrepp som jag använder mig av i min studie och med dessa menar jag hur barnen gör varandra delaktiga samt utesluter varandra i de bildskapande aktiviteterna. För att få förståelse för dessa processer har jag använt mig av det William Corsaro kallar för beskyddande av *interaktivt utrymme* (1985:171,175). Corsaro menar att barn sällan ägnar sig åt ensamlek och när de finner sig ensamma försöker de envist få tillträde till någon av alla pågående aktiviteter runtom. Att få tillträde till en lek eller aktivitet är dock inte självklart eftersom barn gärna skyddar sin samvaro från utomstående. Barnen utesluter dock inte varandra av elakhet utan för att skydda den lek som redan pågår eftersom den är skör och de vill ha kvar den som den är.

## 4. Metod

Under rubriken metod och genomförande återger jag det tillvägagångssätt jag använt mig av i min studie vid insamlandet av mitt empiriska material. Jag kommer beskriva val av metod samt vilka forskningsetiska överväganden jag gjort.

### 4.1 Metodval

#### 4.1.1 Kvalitativ metod

I denna empiriska studie har jag använt mig av kvalitativ metod där jag genom deltagande observation dokumenterat barn under bildskapande aktiviteter. Den kvalitativa metoden föll sig självklar framför den kvantitativa metoden då den sistnämnda mer fokuserar på huruvida fenomenet är vanligt förekommande eller inte (Alvehus, 2013:21) och utgår från att det finns en objektiv verklighet som man på olika sätt kan mäta. Ofta utgår man från högt strukturerad data i denna forskning som kvantifieras i kategorier eller siffror. Jag anser att den kvalitativa metoden lämpar sig bättre för att besvara mina frågeställningar eftersom min utgångspunkt är att få en förståelse för barns bildskapande processer. Jag utgår från att det inte finns en objektiv verklighet att finna sanning om utan de bildskapande aktiviteterna är unika och kan skilja sig åt från förskola till förskola men också mellan avdelningar. Även om barn generellt målar mycket på förskolor kan det finnas lokala avvikelser i kamratkulturen eftersom den skapas av de barn som befinner sig på förskolan just då. Clifford Geertz (ref. i Alvehus, 2013:20) skriver att antropologen är ute efter att ta reda på hur människor konstruerar sin världsbild och sina relationer och på så sätt skapar mening i tillvaron. Detta har också varit min utgångspunkt då jag genom den kvalitativa metoden har haft som mål att fånga barns relationer, kamratkulturer och dialoger under bildskapande aktiviteter. Jag fick i denna process inta det Malinowski kallade ”the native’s point of view” (ref. i Alvehus 2013:99) för att försöka skapa förståelse barnens sociala liv under dessa aktiviteter.

#### 4.1.2 Semi-deltagande observation

Den deltagande observationen anser Johansson (Hillén, Johansson, & Karlsson, 2013:31) vara en lämplig metod om man vill studera samspel mellan människor, vilket är studiens utgångspunkt.

Det finns dock olika grader av deltagande observation där forskarens aktivitet kan växla. Spänningsfältet rör sig mellan att forskaren infiltrerar en miljö och gör kortare observationer i smyg till så kallade go-along observationer där forskaren följer informanten i vardagen. Jag har dock intagit ett mellanting av dessa två inriktningar som Ruth Emond (ref. i Hillén, m.fl., 2013:39) kallar *semi-participant observer* och som jag valt att översätta till semideltagande observation. Jag har varit synlig för barnen under mina observationer då jag suttit med dem under deras bildskapande vid borden och besvarat deras frågor och hjälpt till med att ordna fram material vid önskemål. Dock har jag inte själv introducerat några samtal utan inriktat mig på att fånga deras kommunikation och samspel under dessa aktiviteter.

Johansson (Hillén, m.fl., 2013:52) skriver vidare att om syftet är att förstå människors meningsskapande i sina vardagliga liv kan det vara en god idé att låta de göra egna dokumentationer i form av foto eller film. Jag anser att barnens teckningar som skapats i dessa bildaktiviteter på sätt och vis blir en dokumentation över det samspel som ägt rum. Det kan handla om återkommande teman i teckningarna eller färgläggning som på något sätt fångat barnens kamratkulturer. Men att enbart utgå från barnens färdiga alster hade inte varit tillräckligt för att få en djupare förståelse för barnens samspel och kommunikation under bildskapande. Därför har jag använt mig av fältanteckningar och ljudinspelning under mina observationer. Vårdnadshavarna till de barn jag observerat har även tillåtit videoinspelning som dokumentationsmetod. Att filma ger en större detaljrikedom än fältanteckningar samt ger möjligheten att spela tillbaka och se händelser ur olika perspektiv. Jag valde dock bort denna metod då kameran kan ta fokus från själva aktiviteten och istället bli föremål för en ny aktivitet, det vill säga undersökande utav själva kameran. Den kan också upplevas som påträngande av de barn som den riktas mot. Att fånga samspel med enbart anteckningar för dock också med sig dilemman. Det är svårare att fånga de snabba samspel och dialoger som sker mellan barn samt kroppsspråk som gester och minspel. Genom att använda mig av ljudupptagning har jag dock i större utsträckning kunnat fokusera på att anteckna de kroppsliga samspelet och förlita mig på att ljudupptagningen fångar konversationerna. Hur jag formulerar mig i mina anteckningar färgar även min analys senare i arbetet. Dock har jag försökt formulera mig så neutralt och med så lite tolkning som möjligt.



## 4.2 Genomförande

Mina observationer har genomförts på en kommunal förskola i södra Sverige. Förskolan har tre avdelningar där alla avdelningar har åldersblandade barngrupper från 1-5 år. Eftersom jag har velat studera barnens egna initiativ till bildskapande aktiviteter har jag fått gå mellan avdelningarna med förhoppning om att något eller några barn själv valt att hämta målarmaterial för att samla in mitt empiriska material. Denna process har varit mödosam och mycket tid har gått åt att invänta bildskapande aktiviteter. Förskolan har som utgångspunkt att vara utomhus stor del utav dagen och därför har materialet till största del inhämtats på eftermiddagen efter lunch då barnen är inomhus och har möjlighet att välja sina egna aktiviteter och gå fritt mellan avdelningarna. Några observationer har också gjorts då det regnat ute och några barn har fått tillåtelse att vara inne. En utav de tre avdelningarna utmärkte sig i sitt bildskapande då denna aktivitet var mycket populär hos barnen i förhållande till de andra och därför har flest observationer också inhämtats här. Då jag uppmärksammat att barn samlats vid ett bord med sitt målarmaterial har jag frågat om jag fått sitta med dem och lyssna på vad de säger och skriva ner det de gör. Inget barn har sagt nej till detta. Jag har då valt att placera mig i utkanten av bordet och ofta mitt emot, för att barnen inte skulle bli alltför distraherade av mig samt för att fler barn som eventuellt önskade delta i aktiviteten skulle kunna sätta sig bredvid sina kamrater.

## 4.3 Urval

De barn som ingår i mitt material är, som tidigare nämnts, de som ägnat sig åt bildskapande på eget initiativ, och urvalet skulle därför kunna benämnas som ett bekvämlighetsurval, det vill säga att man tar de deltagare som finns tillgängliga (Alvehus, 2013:68). Detta kan ha haft betydelse för studien då barnen i observationerna är mellan tre till fem år. Barn som är yngre har inte samma möjligheter att plocka fram målarmaterial eller sätta sig på de höga stolarna runt bordet där de äldre barnen ofta väljer att sätta sig. Därför förekommer inte denna åldersgrupp i studien. Sammanlagt har 25 barn deltagit varav 18 flickor och sju pojkar.

## 4.4 Etiska utgångspunkter

Studien utgår från Vetenskapsrådets fyra huvudkrav (Hillén, m.fl., 2013:22) när det gäller forskningsetiska principer. Vårdnadshavarna på förskolan har, enligt informationskravet, informerats skriftligt om studiens syfte, att deltagandet är frivilligt samt att uppgifterna enbart ska användas för min studie. Enligt samtyckeskravet har enbart barn till vårdnadshavare som godkänt sitt barns deltagande medverkat i undersökningen. Vårdnadshavarna har också informerats om att barn som fått vårdnadshavares samtycke att delta, men som ger uttryck för att inte vilja det själva, givetvis kommer respekteras detta. Johansson (Hillén, m.fl., 2013:22) skriver att frivilligheten är viktig när det gäller barn, som ofta är vana vid att rätta sig efter vad vuxna säger. Därför har jag, då jag gjort mina fältanteckningar, informerat barnen om mitt syfte varefter de fått välja att ge sitt godkännande till att jag fått sitta med vid bordet under deras bildskapande aktiviteter eller inte. Vårdnadshavarna har också informerats om konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, det vill säga att inga personliga uppgifter sprids till obehöriga och att materialet kommer förvaras på ett betryggande sätt samt att inga enskilda personer kommer kunna identifieras i studien. Allt material som samlas in kommer enbart användas för studiens syfte och inte för andra ändamål.

## 4.5 Analysmetod

Datamaterialet består av sex observationer som varat mellan 10-20 minuter och som inhämtats under två veckor på en kommunal förskola. Under några av dessa observationer har det varit stor genomströmning av barn som anslutit till bildskapande för att sedan lämna bordet och därefter har nya barn anslutit och börjat samspele antingen med de barn som introducerade aktiviteten eller med en annan kamrat. Det är därför svårt att specificera var en observation slutar och nästa börjar. Efter att jag samlat in mitt empiriska material från de tre avdelningarna skrev jag ut mina fältanteckningar samt det inspelade ljudmaterialet som resulterade i tio sidor skriven text. Min första analys av materialet skedde genom flera genomläsningar där jag sökte efter sekvenser som specifikt rörde mitt syfte och frågeställningar. Jag såg då att samspel och kommunikation var framträdande i alla observationer på olika sätt och försökte då finna vad som specifikt genomsyrade de enskilda aktiviteterna. Efter att jag analyserat varje observation var för sig blev fem teman synliga. Det har dock inte varit enkelt att finna dessa teman då en observation kan innehålla samspel och inkludering men även exkludering. Jag har därför ibland varit tvungen att

bryta ut vissa citat och sekvenser för att få någon form av tematisering och struktur på min analys och kunna belysa barnens bildskapande utifrån mina frågeställningar. I denna process har jag använt mig av en abduktiv analysmetod, vilket innebär en växling mellan empirisk och teoretisk reflektion (Alvehus, 2013:109).

## 5. Resultat, analys och teoretisk tolkning

I följande kapitel presenteras observationerna med teoretisk tolkning utifrån frågeställningarna. I den analytiska processen har fem teman utkristalliserat sig. Avsnittet *bilden i kamratkulturen* tar upp bildskapandets sociala betydelse och dess dragningskraft på barn. *Bilden som kommunikation och kommunikation om bilden* handlar om den inre och yttre kommunikation som en bild blir föremål för. En växelverkan sker då bilden skapar samspel och där samspelet i sin tur påverkar vilka bilder och motiv som skapas. *Bilden som rekvisita för fantasifull lek* beskriver hur barn använder teckningar i sin lek och hur de inre föreställningarna, det vill säga fantasierna, blir synliga för barnen då de förmedlas som bilder på papper. Under rubriken *riskan med att måla tillsammans* beskrivs olika faktorer som gör att barnens samspel bryts då de målar på ett gemensamt papper. Slutligen redogör avsnittet *inkludering och exkludering i bildskapande aktiviteter* på vilka sätt bildskapande är inkluderande men också hur barn exkluderar varandra från dessa aktiviteter.

### 5.1 Bilden i kamratkulturen

Enligt Corsaro (1985:209) förekommer det i kamratkulturen aktiviteter som barnen producerar tillsammans och som är återkommande och förutsägbara. Att rita och måla tillsammans kan därför ses som en del av kamratkulturen då det på min observerade förskola var ett naturligt inslag i barnens vardag. Bilderna som barnen målade väckte också intresse och nyfikenhet hos andra barn och en vilja för dem att också måla och teckna. Detta synliggörs i följande exempel som är inhämtat på eftermiddagen då alla avdelningar på förskolan är öppna för alla barn och barnen är fria att välja egna aktiviteter. Rummet där barnen sitter är lite utav ett allrum, där barnen äter sina måltider, ritar och pysslar men även ett rum som pedagogerna använder då de behöver använda datorn som är placerad i hörnet. Rummet är genomgående och många barn och pedagoger passerar rummet för att ta sig från hallen in till det stora samlingsrummet på avdelningen:

Två flickor sitter och ritar. En tredje flicka, Bella, kommer fram och tittar på flickornas bilder. Hon går sedan och hämtar ett papper och sätter sig vid bordet. Hon börjar, precis som flickorna, rita en sol i hörnet av pappret och en blå linje. En fjärde flicka, Felicia, kommer fram till bordet och tittar på flickorna som ritar. Hon går iväg för att hämta ett papper och sätter sig sedan bredvid Bella.

Enligt Hopperstad (2008:137) är barn genuint intresserade av vad andra barn målar och vad den visuella bilden ska föreställa. I exemplet presenterat ovan ställer barnen dock inga frågor om teckningarna. Det blir istället ett ordlöst samspel där barnen tittar på bilden, inspireras av den och börjar måla exakt samma motiv. Utifrån det socialsemiotiska perspektivet kan man säga att barnen läser av varandras bilder på samma sätt som med skriven text, där bilden kommunicerar något till barnen. Änggård (2006:43) menar att barns bilder står i dialog med varandra, det vill säga att barnets teckning är ett konkret svar på andra bilder som finns närvarande. En bild bygger på tidigare bilder och blir på så sätt en länk i en kedja av bilder. Detta blir tydligt då både Bella och Felicia hämtat inspiration till sina bilder från de två flickornas teckningar och är direkta kopior av dessa. Corsaro (1985:171) skriver att barn som är tillsammans dagligen producerar lokala kamratkulturer och det sker kollektivt när barn samspelar i aktiviteter. Utifrån exemplet ovan, och även kommande exempel i studien, framkommer att då barn målar tillsammans skapas en bildkultur som bland annat innefattar återkommande motiv. I exemplet ovan är det solen och havet som är bildtemat och som förmedlas från barn till barn men även motiv som blommor, himmel, gräs med mera var vanligt förekommande i de observerade aktiviteterna.

## 5.2 Bilden som kommunikation och kommunikation om bilden

I följande observation är barnens kommunikation det centrala i bildskapandet och denna kommunikation får också betydelse för vilka bilder som målas. Två flickor (5 år) har hämtat vars ett papper från samlingsrummet och satt sig vid det höga matbordet i allrummet. De väljer att sitta bredvid varandra. Anna slutar efter en stund måla på sin teckning och studerar istället Saras bild. Sara gör konturen av en blomma. Sedan sträcker hon sig efter den bruna tuschpennan. Anna säger då:

1. Anna: - Ska du göra en brun blomma?
2. Sara: - Ja, tycker du det är fint?  
*Anna skakar på huvudet. Sara målar ett hjärta.*

3. Sara: - Kolla ett hjärta Anna. Tycker du det är fint?
4. Anna: - Kan du också göra ett hjärta till mig?
5. Sara: - Men tänk om det blir fult?
6. Anna: - Det blev jättefint!  
*Anna fyller i hjärtat med rosa färg.*
7. Sara: - Jag gjorde ett hjärta till Anna!

Det socialsemiotiska perspektivet utgår från två typer av teckenskapande: det yttre som utgörs av tecken, gester, tal med mera och det inre som bland annat omfattar att titta och läsa (Kress, 2003:144). Det inre teckenskapandet skulle kortfattat kunna beskrivas som en avläsning av tecken. Flickorna i exemplet ovan ägnar sig åt yttre teckenskapande, det vill säga det som är synbart och hörbart, då de talar om och skapar bilder tillsammans. Det yttre teckenskapandet blir till inre teckenskapande när de tittar på varandras bilder. På samma sätt som bokstäver är tecken som förmedlar information, tankar och åsikter blir bilden en form av tecken som barnet läser av. Hur bilden blivit avläst och mottagen blir omgivningen medveten om först då dessa tankar och åsikter förmedlas som yttre tecken, det vill säga som tal eller som nya bilder. Anna tittar till exempel på Saras motiv i form av en brun blomma, vilken troligtvis kommunicerar till henne att den är ful. Att Anna tycker att blomman är ful blir Sara medveten om först när Anna förmedlar det som yttre tecken, det vill säga som tal. På så sätt blir bilden föremål för kommunikation (om att blomman är ful) liksom att kommunikationen resulterar i nya bilder, som till exempel då Sara slutar måla på sin bruna blomma för att istället skapa ett hjärta.

Hopperstad (2008:144) skriver att barns meningsskapande består i att bestämma sig för vilka föremål som är relevanta att måla och hur dessa ska avbildas i visuell form. Här synliggörs Hopperstads (2008: 145) interaktionskategori *bedömning av bilder*, det vill säga då barn värderar sina egna eller andras bilder i positiva eller negativa ordalag. Anna är i exemplet den som bestämmer vad som är relevant att måla, hur det ska avbildas och vad som är fint och fult. Annas åsikt verkar viktig för Sara som hela tiden söker sig till henne för att få en utvärdering av sina bilder. Saras bildskapande påverkas av detta samtal då hon slutar måla sin bruna blomma eftersom att Anna anser att den är ful för att istället rita ett hjärta. Detta hjärta får positiv respons då Anna vill att Sara ska måla ett likadant på hennes teckning. Det socialsemiotiska perspektivet utgår från, som tidigare nämnts, att människor kommunicerar och skapar mening med hjälp av olika teckensystem samt att tecknen alltid skapas utifrån våra intressen. Hjärtat som tecken är

intressant i detta perspektiv eftersom det symboliserar kärlek och har en positiv innebörd. Hjärtat var i Änggårds studie (2006:35,65) den enskilda detalj som var näst vanligast i barnteckningar då barn anser hjärtat vara fint (det överlägset vanligast motivet var människan). Det som anses estetiskt tilltalande är även en del av barnens kamratkultur. Utifrån dessa två perspektiv kan det vara så att Sara, då hennes bruna blomma blivit kritiserad, väljer att göra ett hjärta som hon vet att andra barn tycker är tilltalande då det ligger i hennes intresse att skapa bilder som hennes kamrater tycker om. Hjärtat som tecken kommunicerar till de andra barnen på ett positivt sätt vilket blir tydligt då Anna vill att Sara ska rita ett hjärta till henne också.

### 5.3 Bilden som rekvisita för fantasifull lek

I följande observation har två pojkar, Anders och Filip, hämtat vars ett papper och sätter sig mitt emot varandra vid ett lågt runt bord. Efter någon sekund reser sig Anders upp, tar med sig sitt papper och sätter sig bredvid Filip.

1. Anders: - Det här ska bli en bok (*viker sitt papper på mitten*).
2. Filip: - Nu börjar vi! Huset, själva hemmet vi ska till, är väldigt läskigt!  
*Filip börjar rita på sitt papper. Anders tittar på och pekar sedan på Filips teckning.*
3. Anders: - Här går man in och här går man ut. Det är som en labyrinth!
4. Filip: - Här finns el. Och här finns också el. Brinner rakt in dit...
5. Anders: - Vi kan flyga över och ta skatten.
6. Filip: - Såhär? Sen blir det helt mörkt.  
*Filip målar en stor virvel. Anders börjar rita på Filips teckning.*
7. Anders: - Hur ska de komma till skatten?
8. Filip: - Vänta! Snart kommer ett monster och går ut med hela skatten! Fatta!  
*Anders pekar på teckningen.*
9. Anders: - Ja, då får vi en till skatt där.
10. Filip: - Förstår du vad bra det är? Fattar du?  
*Anders ritar en cirkel med ett kryss på sitt eget vikta papper.*
11. Anders: - Här finns en diamant (*pekar på teckningen*). Bara vi kan gå igenom där.  
Monstret kan inte ens flyga!

I exemplet ovan sker mycket av Anders och Filips samspel ordlöst. De går och hämtar vars ett papper och sätter sig vid bordet. Då Anders märker att Filip sitter för långt bort väljer han att

flytta närmare honom, troligtvis för att se Filips teckning bättre. Enligt Hopperstad (2008:136) brukar barn vanligtvis informera varandra om vad de ska rita för att fånga uppmärksamhet och bjuda in till interaktion. Filip uttalar dock orden ”Nu börjar vi” vilket skulle kunna tolkas som att de planerat vad de ska rita och att de ska rita tillsammans trots att detta aldrig yttras. Anders har till en början tänkt göra en bok, men fångas istället av Filips beskrivning av ett hus som är väldigt läskigt. Kress (1997:24) skriver att när berättelsen är viktig men barnet ännu inte har förmågan att skriva, använder barnet sig av både det verbala språket samt tecknande i kombination för att förmedla sin berättelse. Utifrån Kress resonemang använder Anders och Filip bildskapandet som ett sätt att visuellt förmedla en berättelse för varandra genom att rita och samtala. De gör de inre föreställningar synliga på pappret, vilket i sin tur för berättelsen och leken framåt. Barnet går ”in i bilden” och med fantasins hjälp levandegör de föremålen som de målat på pappret. Pojkarna växlar mellan att lyssna på varandra och föra in nya dilemman och lösningar som till exempel hur de ska komma till skatten. Hopperstad (2008:142) menar att barn ibland använder bilden som rekvisita för att utveckla sin muntliga berättelse. Det är processen i bildskapandet som är det väsentliga, inte att skapa en ”fin” slutprodukt som föreställer något. Samspelet och meningsskapandet som ägt rum mellan pojkarna är inget den slutliga bilden återspeglar. De runda cirklarna och strecken barnen skapat är svåra, om inte omöjligt, för en utomstående att tolka som labrynter, el och skatter.

## 5.4 Risken med att måla tillsammans

### 5.4.1. Positioneringar och ägande av papper

Ett återkommande tema i observationerna (förekom vid tre tillfällen och dessa observationer har jag valt att kalla *bilden som rekvisita för fantasifull lek, risken med att måla tillsammans* samt *strävan efter formfulländning*) som jag nu vill belysa i detta kapitel var barns bildskapande på ett gemensamt papper. I detta exempel har två pojkar (5 och snart 6 år) hämtat vars ett papper. De sitter vid det lilla runda bordet i det stora samlingsrummet. Efter en stund slutar Johan måla på sitt eget papper för att istället måla på Marcus. Marcus accepterar det och de målar tillsammans i cirka tio minuter. Samspelet är vänligt och de för en dialog om vad de ritar, ända tills Marcus utbrister:



1. Marcus: - Nää, du förstör mitt papper! Nu får jag byta papper..
2. Johan: - Förlåt då  
*Pojkarna pratar tyst*
3. Marcus: -Då får vi slänga den.
4. Johan: - Nej, det kan vi inte göra...Någon av oss får ha den i sin låda. Sätt den i din låda..
5. Marcus: - Du förstörde den...

Frågan är varför barn vid flera tillfällen väljer att måla på ett gemensamt papper fastän de har ett eget? Vid några tillfällen har aktiviteten börjat genom att barnen hämtat ett papper tillsammans för att måla på och vid andra tillfällen har ett av barnen i bildaktiviteten slutat måla på sitt eget papper för att istället börja måla på sin kamrats. Utgår man från Corsaros (1985:171) resonemang om att barns kultur innefattar vad barnen leker med och hur de samspelar och interagerar med andra barn skulle det gemensamma bildskapandet kunna ses som en del av deras bildkultur. Denna aktivitet har skapats i barnens dagliga samvaro med varandra och blivit ett återkommande inslag i deras bildskapande processer. Att måla tillsammans på detta sätt leder också naturligt till samspel och kommunikation men det är också ett sätt att skapa sig ett interaktivt utrymme som är nästan omöjligt för andra barn att bli delaktig i. Pappret är begränsat och man måste sitta nära sin kamrat för att kunna dela det. Därför lämpar sig det gemensamma bildskapandet bäst om man är två.

Detta samspel är dock skört, som vi såg i exemplet ovan, och kan lätt brytas om något av barnen målar något som ogillas av den andra, inte överensstämmer med planen eller om något av barnen vill ha bestämmanderätten över pappret. Löfdahl (2007:26) skriver att i konstnärliga aktiviteter låter barnen det se ut som att det är det kreativa skapandet som pågår, men i själva verket är den sekundär och det primära är förhandlingar om positioneringar. Hon menar att barn bedömer andra barns konstnärliga förmåga eller förmåga att handskas med materialet negativt som ett sätt att positionera någon som sämre. I exemplet positionerar Marcus sig som ägare av pappret (eftersom han hämtade pappret) och har därför rätten att bestämma vad som ska målas. Han anklagar också Johan för att förstöra hans papper när han ritar på det, vilket kan ses som kritik av Johans konstnärliga förmåga, och det som började med samarbete slutar som konflikt.

Kress (1997) menar att barns bilder kan ses som tecken som förmedlar mening, det är en del av deras meningsskapande processer och i bilderna uttrycker de sin förståelse och sina idéer i visuell form. Johan har i exemplet en mening med det han målar på pappret och något som han vill förmedla till Marcus. Johans idé eller tanke blir alltså synlig för Marcus när den avbildas på pappret. Den bildskapande aktiviteten är dock, till skillnad från till exempel leken som inte behöver börja om från början om riktningen ogillas av något barn utan kan omförhandlas, definitiv och slutgiltig. Det innebär att om ett barn målar något på det gemensamma pappret som ogillas av det andra barnet finns det inte fler alternativ än att kasta pappret om motivet inte går att suddas bort. Man måste alltså börja om på ett nytt papper. Den ”fula” bilden blir orsaken till att samspelet bryts.

#### 5.4.2. Strävan efter formfulländning

Som nämnts ovan kan en ”ful” bild förstöra barnens gemensamma bildskapande. Enligt Änggård (2006:88) finns det i barnens bildkultur en strävan efter formfulländning, något som också blir synligt i följande exempel där två flickor sitter och ritar tillsammans. De har tillsammans hämtat ett stort papper och på bordet ligger tuschpennorna utsprida:

1. Sabina: - Vad ska vi ha för färg? Gul?
2. Viola: - Vi ska ha en annan färg...den?
3. Sabina: - Nej, grön kan vi inte ha på sol....(börjar måla med tuschpennan)...den funkar inte. Åh nej vi ritar babbla och sen kastar vi...
4. Viola: - Man ska inte slösa med..
5. Sabina: - Den är ful, jag vill inte ha den. Vi kastar den. Kan du hämta ett papper till mig?

Hopperstad (2008:147) skriver att självkritiska utlåtanden om sin egen bild kan vara ett sätt att skydda sig från kamraternas bedömningar. I exemplet ovan handlar det om att tuschpennan inte fungerat som den ska och därmed har teckningen blivit ”ful”. Viola säger dock inte att teckningen är ful utan verkar vilja fortsätta att måla på pappret eftersom man inte bör slösa med material. Att Sabina är snabb med att förkasta det hon målat kan dock ha den effekten att Viola inte känner ett behov av att kritisera den. En annan aspekt som är intressant i de bildskapande aktiviteterna är ifall det är processen eller produkten som är det centrala. Braxell (2010 :49) menar att barn inte alltid har för avsikt att gestalta något utan bildskapandet används för att uppleva, reflektera och skapa mening och därför är det slutliga resultatet oviktigt. Processen är i exemplet *bilden som*

*rekvisita för fantasifull lek* det centrala eftersom pojkarna inte har som syfte att göra en fin teckning. Bilden är istället ett sätt att förmedla sina inre fantasier och de svårtolkade krumelurerna får mening då barnen förtydligar vad de ska föreställa genom den verbala kommunikationen. Slutprodukten har dock i exemplen presenterade i detta kapitel betydelse för barnen och kommunikation kretsar kring bildens utseende samt om de ska kasta teckningen eller inte. För trots att bilden anses vara ful finns det en motvilja till att kasta teckningarna. För flickorna handlar det om att inte slösa på material men för pojkarna verkar bilden trots allt vara viktig på något sätt då den ska förvaras i lådan.

## 5.5 Inkludering och exkludering i bildskapande aktiviteter

Detta kapitel lyfter fram på vilket sätt barn inkluderar och exkluderar varandra i bildskapande aktiviteter, hur de gör det och varför de gör det. Att definiera den bildskapande aktiviteten som antingen inkluderande eller exkluderande är svårt då aktiviteten ofta balanserar mellan att vara både och, som vi ska se i följande exempel. Här har jag valt att bryta upp observationen i två delar, för att göra analysen tydligare.

### 5.5.1 Frida och Linn målar ”Elsa” – inkludering

Det är eftermiddag, barnen har ätit lunch och de äldre barnen har fri lek på avdelningen medan de yngre barnen vilar. Frida och Linn (båda 5 år) sitter vid det runda, låga bordet i målarrummet. En pedagog har kopierat vars en motivbild på Elsa från filmen Frost till flickorna som de nu sitter och fyller i med tuschpennor. De sitter bredvid varandra. Dock har Frida valt att sätta sig på en ”vuxenstol” och är därför högre placerad än Linn:

1. Frida: - Vilken färg ska du ha på klänningen?
2. Linn: - Jag ska ha lila.
3. Frida: - Jag ska ha lila efter dig.
4. Linn: - Ja, det blir jättefint.

I detta exempel har barnen skapat det Corsaro kallar för ett interaktivt rum (1985:172) det vill säga en aktivitet där de i samförstånd interagerar med varandra. De kommunicerar om bilden och färgerna. Att skapa likadana bilder som kamraterna ger, enligt Änggård (2006:119), uttryck för

samhörighet och vänskap. I detta fall är den bildskapande aktiviteten inkluderande då de två flickornas medverkan i aktiviteten är självklar.

### 5.5.2. Skydd av det interaktiva rummet - exkludering

Inkludering av vissa barn innebär dock att andra barn exkluderas, som när Sixten (4 år) i exemplet nedanför försöker ansluta till flickornas aktivitet. Han kommer in i målarrummet från det stora samlingsrummet på avdelningen. Han tittar på flickornas bilder, går och hämtar ett A4 papper i hyllan och placerar sig sedan mittemot flickorna vid bordet. Sedan säger han:

1. Sixten: -Jag ska måla dig Frida och Linn!  
*Flickorna slutar måla på sina färgläggingsbilder och tittar på när han ritar två streckgubbar med runda ansikten. Han målar ögon, mun och hår.  
Därefter håller Sixten upp teckningen.*
2. Sixten: - Titta!
3. Frida: - Det är inte jag! Jag har inte ett sånt ansikte!
4. Linn: - Inte jag heller, den är ful!  
*Sixten lägger ner sin teckning på bordet.*
5. Sixten: - Den är inte ful!
6. Linn: - Jo, vi ser inte ut så! Den är ful!  
*Sixten lägger armarna i kors och stänger ögonen.*
7. Sixten: - DEN ÄR INTE FUL! AHHH...

Enligt Corsaro (1985:173) vill barn, då de är ensamma, bli delaktiga i de aktiviteter som pågår runtomkring. Troligtvis har Sixten inte funnit någon aktivitet som lockat honom ute i det stora samlingsrummet, men då han kommer in i målarrummet ser han en aktivitet han vill bli delaktig i. Sixten fångar flickornas uppmärksamhet direkt genom att säga att han ska måla av dem och blir på det sättet också en del av bildskapandet runt bordet. Att han blir en del av bildskapandet innebär dock inte att han blivit accepterad och inkluderad av flickorna. Det kan vara så att flickorna tycker att Sixten tränger sig på och som strategi för att exkludera honom kritiserar de hans porträtt av dem för att på så sätt få honom att lämna bordet. De vill alltså skydda sitt interaktiva rum för att bevara aktiviteten som den var från början.

Att måla "fint" är, som tidigare nämnts, ofta viktigt för barn och Hopperstad (2008:147) skriver att den bildskapande aktiviteten utgör en krävande kontext då positiva utlåtande inte kan tas för

givet. Till skillnad från Sixten som försöker måla av sina kamrater på fri hand, vilket kan anses vara svårare, utsätter sig flickorna inte för risken för att rita fult då de enbart fyller i en mall som de tycker är fin. Änggård (2006:85) skriver att målarböcker och mallar hjälper barn att åstadkomma bilder som de tycker är fina och som de inte skulle kunna rita på fri hand. På detta sätt positionerar flickorna sig som lite bättre då de gör ”fina” bilder och kan därmed kritisera Sixtens fula teckning. Hopperstad (2008:145) fann i sin studie att barn ibland gjorde nya bilder då kamraterna kritiserat deras teckningar, vilket dock inte sker i detta exempel. Kommunikationen kretsar kring om Sixtens avbildning av flickorna är lik eller inte, och när flickorna anser att teckningen är ful vägrar han hålla med om detta.

Änggård skriver att en annan faktor för exkludering är kön. Hon skriver att ”att då barn gärna allierar sig med barn av samma kön innebär det att barn av motsatt kön exkluderas” samt att ”när både flickor och pojkar sitter vid samma bord är det främst barn av samma kön som gör likadana bilder och samspelar på andra sätt” (2005:162). Frida och Linn tillhör samma kön och ägnar sig åt en gemensam aktivitet, det vill säga att färglägga Elsa. Att flickorna väljer att måla just Elsa får nog också anses vara ganska konstypiskt då denna karaktär tilltalar många flickor. De är samspelade och kommunicerar om vilka färger de ska använda sig av och vilka färger som anses fina. Sixten ägnar sig åt en annan aktivitet, det vill säga att måla av Frida och Linn. Därmed blir han inte inkluderad i deras samspel.

### 5.5.3 Andra strategier för exkludering – anklaga sin kamrat för att härma samt ignorera

I mina observationer fann jag även andra strategier för att exkludera sin kamrat. En metod var att anklaga sin kamrat för att härma. I exemplet nedanför sitter två flickor (Jenny och Kim) bredvid varandra och målar exakt samma motiv. Efter en stund kommer en tredje flicka (Jonna) med ett papper och placerar sig mittemot flickorna vid det höga bordet. Hon tittar på flickornas teckningar och lyssnar på deras samtal och börjar sedan rita. Efter en stund lyfter Jenny blicken och tittar på Jonnas teckning, lämnar bordet och går ut till pedagogen Annette som sitter vid dörröppningen alldeles intill:

1. Jenny: - Annette, Jonna härmar mig!
2. Jonna: - Nej, jag härmar inte Jenny! Jag härmar mig själv...

Corsaro (1985:175) skriver att något som var återkommande i hans studie var barns yttrande om att inte släppa in andra barn i leken. Dessa yttranden förekom redan då leken påbörjades och var ett sätt för barn att markera vem som tillhör i leken. Sådana uttalande fann jag inte i min observation, vilket kan bero på att den bildskapande aktiviteten skiljer sig från leken i några avseenden. Platsen runt bordet, där de flesta väljer att måla, tillgänglig för alla. Detta till skillnad från ett rum där barnen kan skydda sig från oönskade deltagare genom att stänga dörren och positionera sig som ägare av rummet. Att bli delaktig i bildskapande är för övrigt inte alldeles enkelt och därför känner barnen eventuellt inget behov av att markera vem som tillhör aktiviteten. Då barn målar på gemensamt papper finns det inte utrymme för hur många deltagare som helst, och runt bordet är ytan begränsad. För samspel krävs det att barnen ska sitta nära varandra. Utgår vi från exemplet presenterat ovan var Jonna till exempel inte med när bildskapandet började och har därför ingen självklar plats i aktiviteten. Att Jonna väljer att måla samma motiv som flickorna kan vara antingen för att hon inspireras av deras teckningar eller en strategi för att bli en del av gruppen. Corsaro har beskrivit denna strategi som den icke-verbala entrén, då barnet ”produced a behavior in line with the ongoing activity” (1985:123). En av flickorna accepterar dock inte Jonnas kopiering av bilderna och går ut till en pedagog för att berätta att Jonna härmar. På detta sätt exkluderar de Jonna från aktiviteten och kamratgruppen. Möjligen för att de vill skydda sitt interaktiva utrymme då de inte vill ha fler deltagare i sin aktivitet. Att säga att Jonna härmar är ett effektivt sätt att markera att hon inte är välkommen.

Ett annat sätt att exkludera barn från bildskapandet kan vara genom att ignorera barnet. Detta händer i följande exempel där en tredje flicka (Mariam) ansluter till bordet. Hon väljer att sätta sig bredvid mig och hamnar därmed en bit ifrån de andra två flickorna som för en intensiv dialog om sina teckningar. Mariam börjar måla och efter en stund håller hon upp teckningen över huvudet och försöker fånga sina kamraters uppmärksamhet genom att utropa:

Mariam: - Titta Lina! Titta! Titta!

*Mariam håller upp sin teckning men flickorna tittar inte på den.*

Detta exempel skiljer sig från Hopperstads (2008) kategori *interaktion genom att informera varandra om de målade bilderna*, då barnen i Hopperstads studie var genuint intresserade av vad

deras kamrater målade. Hopperstad skriver att barn använder strategier som *Titta här!* och *Vill du se?* för att skapa samspel med sina kamrater. Denna strategi blir dock fruktlös för Mariam.

Vid ett annat tillfälle sitter fyra flickor vid ett bord och ritar blommor. Två pojkar kommer in i rummet varav den ena frågar:

Per: - Får jag va med? (*flickorna svarar inte*). Får jag va med? Ånej, jag får inte va med....

Detta exempel är intressant eftersom det är svårt att tolka om barnen exkluderar Per genom att ignorera honom eller om han exkluderar sig själv innan något annat barn får möjlighet att göra det eftersom det kan upplevas kränkande att bli utesluten ur gemenskapen. Som nämnts tidigare är kön en faktor för uteslutning och det kan vara så att flickorna inte vill ha några pojkar i sin aktivitet. Per tar ändå en stol och sätter sig vid bordet. En kort stund därefter lämnar flickorna bordet då de är klara med sina bilder. Kvar sitter Per och målar exakt samma motiv som flickorna, det vill säga gräs, blå himmel och några blommor.

## 6. Avslutande slutsatser och diskussion

I detta kapitel diskuteras resultatet i förhållande till tidigare forskning samt metoden. Jag kommer även ge förslag till vidare forskning. För en tydlig översikt har jag valt att strukturera mina frågeställningar som rubriker.

### 6.1 Resultatdiskussion

#### 6.1.1 Hur blir bilden föremål för samspel och kommunikation?

Liksom i Änggårds (2005) och Laroche (2015) studier visade sig bildskapandet sig även i min studie vara en mycket social aktivitet, framförallt då det i observationerna aldrig förekom enskilt målade utan det var alltid minst två barn som målade tillsammans. Ibland målade de på ett gemensamt papper och då krävdes kommunikation i form av diskussioner och förhandlingar om vad och hur motiven skulle avbildas. I barns bildskapande sker också en växelverkan mellan det inre och yttre teckenskapandet då bilden blir föremål för kommunikation liksom att kommunikationen resulterar i nya bilder. Barns bilder väckte också ett stort intresse hos andra barn vilket framkommer i min analys då det ofta räckte med att barnen tittade på sina kamraters bilder för att känna sig inspirerade att måla. För att kunna delta i aktiviteten gick barnet för att hämta ett papper att måla på. Precis som Änggård (2006) skriver blir bilden en bro mellan barnet och den som betraktar bilden eftersom barn inspirerar varandra genom sina bilder. Barnens bilder står också i dialog med varandra då de kopierar varandras motiv. Att vara del av en kamratkultur innebär även att en bildkultur skapas där vissa motiv blir populära att måla för att visa att man tillhör gruppen

#### 6.1.2 Hur använder barn sina bilder i kamratkulturen?

Bildskapandet användes i min studie bland annat som rekvisita i leken, där barnens inre bilder och fantasier visualiserades på papper för att bli synbara för varandra. Denna bildskapande lek ger samspel då barnens krumelurer på pappret för leken framåt, de inspireras av varandra och kompletterar varandras idéer. Att använda bilden som lek kräver att barnen kommunicerar med varandra för att de ska förstå varandras intentioner med motiven. Här kan man dra paralleller till Coates & Coates studie (2006) där de skriver att den muntliga berättelsen är nödvändig för att



förstå bilden eftersom bilden är mindre detaljrik. Vid flera tillfällen målade barnen på ett gemensamt papper samt kopierade varandras bilder. Att använda bildskapandet på detta sätt ger samhörighet och interaktiva rum skapas som är svåra för andra barn att bli delaktiga i. Att skapa interaktiva rum i bildskapande aktiviteter är troligtvis viktigt eftersom det är svårt att utestänga andra barn från bordet där bildskapandet ofta sker.

### 6.1.3 Vilka konflikter kan uppstå i barnens bildskapande aktiviteter?

Att måla tillsammans på gemensamt papper ger samspel och samhörighet men kan av olika anledningar också skapa konflikter. Dessa konflikter uppstår då någon anser sig ha äganderätt över pappret, när det som målas inte överensstämmer med planen eller då barn bedömer sin kamrats konstnärliga förmåga. Något som var vanligt i mina observationer var barnens diskussioner om vad som är fint och fult. Min studie har inriktat sig på bildskapandet som process, det vill säga vad som händer under själva målandet, inte bilden som produkt. Men det har visat sig att för barn är det ofta viktigt att bilden blir fin, de bedömer varandras bilder och en ”ful” bild kan skapa konflikter. Den bildmässiga realismen som Piaget (ref. i Änggård, 2006:19) ansåg var slutmålet för barns bildskapande verkar därför ha betydelse även för barnen, vilket framkom både i exemplet med den bruna blomman (en blomma brukar inte vara brun) samt då en pojke försöker måla av sina kamrater (streckgubbar är inte människolika). Då barnen målar tillsammans på ett papper kan en ”ful” krumelur bli orsaken till att samspelet bryts. Inte vid någon av mina observationer har barn hämtat ett nytt papper för att börja om sitt gemensamma bildskapande utan istället har den bildskapande aktiviteten avbrutits eller så har den fortsatt på vars ett papper. I min studie framkommer att barnen dock har strategier för att inte riskera att måla fult. En metod är att måla motiv som är populära i barnkulturen och anses fina som till exempel hjärtan då detta troligtvis är ett säkert kort och risken för att få kritik för ett sådant motiv är liten. En annan metod är att färglägga färdigkopierade motivbilder. Tack vare dessa motivbilder kan barnen åstadkomma bilder som är fina och som de inte skulle kunna rita på fri hand.

### 6.1.4 Hur inkluderar och exkluderar barn varandra i bildskapande aktiviteter?

Laroche (2015) för i sin studie fram kopierandet som en källa för samspel och lärande då barn söker stöd och idéer hos sina kamrater. Denna positiva aspekt av kopierande såg även jag i min

studie men till skillnad från Laroche fann jag att härmandet även kunde få negativa konsekvenser för barn. Att anklaga en kamrat för att härma var en strategi för att exkludera och eventuellt också för att skydda sitt interaktiva utrymme. Andra exkluderande metoder var att ignorera kamrater som ville ansluta till bildskapandet eller få uppmärksamhet för sina teckningar. Dessa exkluderande strategier fann även Tellgren (2004) i sin studie men ytterligare en synliggjordes i min, och det var barn som exkluderade sig själva innan en kamrat fick möjlighet att göra det.

Löfdahl (2007:26) skriver att i konstnärliga aktiviteter låter barnen det se ut som att det är det kreativa skapandet som pågår, men i själva verket är den sekundär och det primära är förhandlingar om positioneringar. Det överensstämmer med min studie där aktiviteten var inkluderande för de barn som introducerar den och därmed får en självklar plats, men där övriga barn får använda olika strategier för att bli accepterade. Barnen förhandlade och positionerade sig även då det gällde hur motiv skulle avbildas, vilka färger som skulle användas, vem som var ägare av papper och därmed bestämmer vad som ska avbildas med mera.

Hur kan mina resultat om barns bildskapande vara användbart för förskolan? Jag tänker att det kan ge en vidgad förståelse om vad som sker i bildskapande processer. Barn sitter inte bara tysta för sig själva och målar utan mycket tid går åt till att kommunicera med sina kamrater om vad de målar, hur motiv ska avbildas, vem som får vara med i aktiviteten och så vidare. Bildskapandet innehåller bland annat lek, problemlösning och språk som enligt *Läroplanen för förskolan Lpfö98* (2010) är strävansmål för förskolan och kan därför vara intressant för pedagoger att följa och dokumentera för att vidare kunna utmana och stimulera barnen i dessa processer. Då jag även fann att exkludering och sociala positioneringar förekom i dessa aktiviteter kanske en ökad vaksamhet från pedagoger vara nödvändigt för att få ett bra klimat i barngruppen.

## 6.2 Metoddiskussion

Jag valde att göra en kvalitativ studie som semi-deltagande observatör för att fånga barnen i deras bildskapande aktiviteter. Jag upplevde att denna metod var tillfredställande då jag fick möjlighet att följa barnens samspel på det sätt jag önskade, det vill säga synlig men inte delaktig. Att spela in barnens konversationer på bandspelare visade sig skapa en del svårigheter då jag lyssnade av

materialet. Det var inte alltid lätt att höra vilket barn det var som pratade. Att använda fältanteckningarna som komplement var delvis hjälpsamt i kombination med avlyssningen då de innehöll anteckningar om vem som deltog och en övergripande beskrivning av själva händelseförloppet. Filminspelning fånga dock upp allt detta och skulle troligtvis vara den bästa dokumentationsmetoden i det här fallet. Änggård (2006) skriver att barns bilder står i dialog med varandra och därför hade det även varit intressant att dokumenterat barnens alster i större utsträckning eftersom de hade kunnat ge en djupare förståelse för samspelet. De teorier jag använt mig av har varit användbara i analysen och för besvarandet av mina frågeställningar.

### 6.3 Uppslag till vidare forskning

Under studiens gång har inspiration och tankar till vidare forskning uppkommit. Något som hade varit intressant att studera närmare är om bildskapandet skiljer sig mellan ”vanliga” kommunala förskolor och Reggio Emilia förskolor, då personalen i den sistnämnda troligtvis är mer medvetna om de bildskapande processerna eftersom de utgår från barnet och de hundra språken. Vidare hade det varit spännande att undersöka hur pedagoger ser på de bildskapande processerna i förskolan. Upplever de att bilder kan bli utgångspunkt för samspel och kommunikation mellan barn och i så fall, på vilket sätt?

# Referenser

Ahlner Malmström, Elisabet (1998). *En analys av sexåringars bildspråk: bilder av skolan*. Diss. Lund : Univ.

Alvehus, Johan (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. 1. uppl. Stockholm: Liber

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

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

Coates, Elisabeth. & Coates, Andrew. 2006, "Young children talking and drawing", *International Journal of Early Years Education*, vol. 14, no. 3, pp. 221-241.

Tillgänglig på internet:

<http://www.tandfonline.com.proxy.mah.se/doi/abs/10.1080/09669760600879961#.V1J76I9OLIU>

Corsaro, William A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, N.J.: Ablex

Hillén, Sandra, Johansson, Barbro & Karlsson, MariAnne (2013). *Att involvera barn i forskning och utveckling*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Hopperstad, Marit.Holm. 2008, "Relationships between children's drawing and accompanying peer interaction in teacher-initiated drawing sessions", *International Journal of Early Years Education*, vol. 16, no. 2, pp. 133-150. Tillgänglig på internet:

<http://www.tandfonline.com.proxy.mah.se/doi/abs/10.1080/09669760802044844>

Kress, Gunther R. (1997). *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London: Routledge

Kress, Gunther R. (2003). *Literacy in the new media age*, Routledge, London.

Laroche, Gaetano A (2015) *Social Learning and Drawing: What Children Learn by Copying the Images of Their Peers Art Education*, vol. 68, no. 3, pp. 19.

Tillgänglig på internet:

<http://search.proquest.com.proxy.mah.se/docview/1675842184?accountid=12249>

*Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. (1998). Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet

Löfdahl, Annica (2007). *Kamratkulturer i förskolan: en lek på andras villkor*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Tellgren, Britt (2004). *Förskolan som mötesplats: barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal*. Licentiatavhandling Örebro : Univ., 2004

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-1174>

Änggård, Eva (2005). *Bildskapande: en del av förskolebarns kamratkulturer*. Diss. Linköping : Linköpings universitet. Tillgänglig på internet: <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A20796&dswid=-368>

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