



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete

Grundnivå 2

Fria och lärarstyrda bildaktiviteter

En studie om fem pedagogers förhållningssätt inom bildskapande i förskolan

Författare: Mikaela Björk och Elina Pers

Handledare: Camilla Söderberg

Examinator: Stina Jeffner

Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete

Kurskod: PG2062

Poäng: 15hp

Examinationsdatum: 2019-01-23

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Abstract:

Syftet med studien är att bidra med ökad kunskap om hur pedagoger arbetar med barns bildskapande. Studien innefattade även att få en inblick i hur pedagogerna arbetar för att minska könsstereotypa skillnader i barns bildskapande. Vi använder oss av kvalitativa gruppintervjuer på två förskolor för att synliggöra pedagogernas erfarenheter och uppfattningar om deras arbete inom bildskapande. Den sociokulturella teorin samt teorin om genusordning är verktyg för att analysera pedagogernas uttalanden och därmed få syn på olika förhållningssätt som råder på dessa förskolor. Resultatet visar att pedagogerna har en medvetenhet om att barns bildskapande är en viktig kommunikationsform, samt att det kan användas för att tillägna sig kunskaper i andra ämnen men även för att bildskapandet har ett värde i sig. Därför är bildskapande i olika former någonting som ingår i förskolornas vardag, både som fria och lärarstyrda aktiviteter. Vidare uppvisar pedagogerna en medvetenhet om att det råder olikheter i flickors och pojkars bildskapande, vilka de försöker minska genom att ha ett jämställt förhållningssätt.

Nyckelord: Bildskapande, bild, genus, förskola, fritt skapande, lärarstyrd aktivitet, sociokulturell teori, genusordning

Innehållsförteckning

Abstract:	0
1 Inledning.....	3
2 Syfte och frågeställningar.....	4
3 Bakgrund	4
3.1 Vad framgår i styrdokumentet	4
3.2 Bildskapande	5
3.3 Tidigare forskning	6
3.3.1 Barns bildskapande	6
3.3.2 Pedagogers förhållningssätt.....	8
4 Metod	9
4.1 Val av metod.....	10
4.1.1 Gruppintervju som metod.....	10
4.2 Urval	11
4.3 Genomförande	11
4.4 Bearbetning av data	12
4.5 Etiska aspekter	12
4.6 Trovärdighet och giltighet	13
4.7 Teoretiska utgångspunkter.....	14
4.7.1 Genusordningen enligt Hirdman	15
5 Resultat och analys.....	16
5.1 Hur beskriver pedagogerna att de arbetar för att stimulera barns bildskapande?.....	16
5.1.1 Resultatanalys.....	17
5.2 Hur beskriver pedagogerna att de ser på barns bildskapande?	18
5.2.1 Resultatanalys.....	19
5.3 Vilka likheter och skillnader upplever pedagogerna att det finns mellan pojkars och flickors bildskapande, och hur arbetar de för att minska dessa skillnader?	20
5.3.1 Resultatanalys.....	24
6 Diskussion	28
6.1 Metoddiskussion.....	28
6.2 Resultatdiskussion	29
6.2.1 Hur beskriver pedagogerna att de arbetar för att stimulera barns bildskapande? ..	29
6.2.2 Hur beskriver pedagogerna att de ser på barns bildskapande?.....	31
6.2.3 Vilka likheter och skillnader upplever pedagogerna att det finns mellan pojkars och flickors bildskapande, och hur arbetar de för att minska dessa skillnader?	33
6.3 Slutsatser.....	37

7	Källförteckning.....	38
8	Bilaga 1	41
9	Bilaga 2	42
10	Bilaga 3	43

1 Inledning

Lindgren (2006 se Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt 2015, s.18) menar på att det i dagens samhälle finns en syn på ämnen där matematik och naturvetenskap framhålls som viktigast, särskilt i skolans värld. Därmed har estetiska ämnen hamnat mer i bakgrunden och används till större del som ett hjälpmedel för att tillägna sig andra kunskaper exempelvis inom språk. Däremot har estetiska ämnen, däribland skapande, varit en del av förskolans tradition (Pramling Samuelsson et al. 2015, s.17). Dock berättar Pramling i en intervju att det ändå finns en utmaning även i förskolans värld gällande estetik, nämligen att bildskapandet ska vara ett innehåll i sig och inte endast användas som ett verktyg i andra ämnen (Richter 2012). Änggård nämner i samma intervju att barn behöver hjälp från deras omvärld för att få kunskaper om hur de kan använda sitt bildspråk. Bildspråket är därför inte någonting som barnen redan har kunskap om (Richter 2012). Även Marner, som bland annat är professor inom bilddidaktik, påpekar under intervjun att barn behöver få stöd i sina skapandeprocesser för att kunna utveckla sitt bildspråk. Änggård lyfter sedan att barnen behöver få möjlighet att lära sig av varandra under sina skapande aktiviteter, då detta också är ett sätt för barnen att utveckla nya kunskaper inom bild (Richter 2012).

År 2019 kommer den nya läroplanen att träda i kraft. Där anges nu att barnens skapande uttryck är ett bildspråk, och skapandets positiva egenskaper tydliggörs mer än tidigare. Därmed är det estetiska uttrycket ett verktyg för kommunikation som barnen har rätt till att utveckla (Lpfö 18 2018, ss.8-9). Bildskapande ska inte endast användas som ett verktyg för att erövra kunskaper inom andra områden, utan det ska finnas en balans mellan att använda skapandet som medel och som ett mål i sig (Lpfö 18 2018, s.11). Vidare lyfter den nya läroplanen motverkandet av traditionella könsmönster ytterligare, där barnen bland annat ska få en likvärdig utbildning samt ges samma förutsättningar oavsett kön (Lpfö 18 2018, s.7). Utifrån detta fann vi ett intresse i att studera pedagogers arbetssätt inom bildskapande, dels utifrån intervjun och läroplanens nya föreskrifter och dels utifrån vårt eget intresse för bildskapande. Då läroplanen också lyfter motverkandet av könsstereotypa mönster, blev det också av intresse att undersöka pedagogernas uppfattningar om vilka skillnader som finns i pojkars och flickors skapande samt hur de arbetar för att minska skillnaderna.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med ökad kunskap om hur fem pedagoger kan arbeta med barns bildskapande i förskolan, vilket även innefattar hur de arbetar för att minska traditionella könsnormer inom bildskapande. För att uppnå syftet använder vi oss av följande frågeställningar:

- Hur beskriver pedagogerna att de arbetar för att stimulera barns bildskapande?
- Hur beskriver pedagogerna att de ser på barns bildskapande?
- Vilka likheter och skillnader upplever pedagogerna att det finns mellan pojkars och flickors bildskapande, och hur arbetar de för att minska dessa skillnader?

3 Bakgrund

Avsnittet börjar med en genomgång av styrdokumentens skrivningar om hur förskolans verksamhet ska arbeta med bildskapande, samt hur verksamheten ska bedrivas ur ett genusperspektiv. Det efterföljs av en beskrivning av bildskapandets betydelse. Avsnittet avslutas med en genomgång av tidigare forskning gällande barns bildskapande samt pedagogers förhållningssätt inom bildskapande.

3.1 Vad framgår i styrdokumentet

År 2019 går den nya läroplanen, Lpfö 18, i kraft. Inom förskolans uppdrag framgår det att barnens olika kommunikationssätt ska stimuleras och uppmuntras för att gynna barnens språkliga utveckling. Inom dessa kommunikationssätt innefattas även barnens bildskapande som ett sätt att uttrycka samt få förståelse för sin omvärld. För att barnen ska kunna göra detta krävs det därmed att de får tillgång till en mängd material och tekniker för att främja deras utveckling (Lpfö 18 2018, ss.8-9). Vidare lyfter läroplanen att skapandet även fungerar som ett verktyg för lärande där det ska finnas ett varierande arbetssätt där också barnens tankar och idéer ska få ta plats (Lpfö 18 2018, s.11). Enligt målen ska barnen ges förutsättningar för att kunna utveckla sin skapande förmåga utifrån olika tekniker och material för att därigenom kunna bearbeta bland annat sina erfarenheter, vilket blir arbetslagets ansvar att möjliggöra (Lpfö 18 2018, ss.14-15).

I den nuvarande läroplanen för förskolan skriver Skolverket (Lpfö 98 2016, s.5) att beroende på hur vi vuxna bemöter barnen i verksamheten, så påverkar detta vad barnen uppfattar som kvinnligt och manligt. Därför ska förskolan ”motverka traditionella könsmonster och könsroller.” (Lpfö 98 2016, s.5), samt att barnen ska ges samma möjligheter till utveckling och lärande utan att bli påverkade av könsstereotypa normer. I den nya läroplanen Lpfö 18 läggs större vikt i att barnen ska få delta i förskolans undervisning och övriga aktiviteter oavsett vilken könstillhörighet de har. Läroplanen (Lpfö 18 2018, s.7) nämner återigen bemötandets påverkan på barnens uppfattningar om kvinnligt och manligt, men lyfter också fram hur organisering av verksamheten påverkar deras uppfattningar gällande kön. Därmed ska grunden i utbildningen utgå från att barnen ska lära tillsammans utifrån samma förutsättningar. Utöver läroplanens skrivelser så framför Skollagen, med hänvisning till diskrimineringslagen (2008:567), att barns rättigheter samt möjligheter ska vara likvärdiga inom förskolan oavsett könstillhörighet.

3.2 Bildskapande

Braxell (2015, ss.27-28) menar att barns skapande blir ett medel att använda sig av för att uttrycka och bearbeta känslor, erfarenheter och kunskaper med hjälp av deras sinnen. Om skapandet däremot används som verktyg för att uppnå andra mål som eftersträvas av pedagogerna, finns en risk i att barnen inte får möjlighet att använda bildskapandet för sitt eget syfte. Därav begränsas möjligheterna att utveckla fantasin samt att upptäcka, utforska och prova nya tankar och idéer.

Braxell (2015, s.44) förespråkar även om materialets betydelse i barns skapande. Hon menar att barn bör få tillgång till olika slags material för att kunna utvecklas i sitt eget bildspråk, och att det är av vikt att barn har förebilder som visar hur material och tekniker används. Vidare anser Braxell (2015, s.30) att barnens ålder inte är av betydelse, utan även ett yngre barn kan exempelvis använda sig av trä i sitt skapande. För att barnen ska kunna rita eller måla föreställande bilder så behövs, enligt Änggård (2006, s.70), bland annat kunskap om material och dess användning samt en utvecklad finmotorik. Dahlbeck och Persson (2010, s.203) lyfter skapandet som ett verktyg för barnen att tillägna sig kunskaper men även som ett verktyg för att tolka sin omvärld.

Barn söker ofta bekräftelse i sina bilder för att påvisa glädjen av resultatet barnet har åstadkommit (Braxell 2015, s.70). Dock menar Braxell (2015, ss.71-72) att man som pedagog bör undvika att bekräfta barns bilder genom att påpeka om det är fint eller fult. Hon menar att det ställer krav på barnen att prestera istället för att använda skapandet som en form av uttryck. Därav anser hon att pedagoger istället bör bemöta barnens bilder genom att exempelvis säga ”Vilken härlig bild, kan du berätta lite om den”. I sådana kommentarer avdramatiseras kraven på barnen, och barnen vägleds istället att berätta om vad de målat, vilket gör att barnen kan få förståelse för att det är tankarna bakom bilden som är betydelsefullt.

3.3 Tidigare forskning

I vår efterforskning använde vi oss av databaserna Libris, Google Scholar och ERIC (Ebsco). Sökorden som användes var genus, kön, identitetsskapande, förskola, bildskapande, drawing, gender, preschool, stereotypical gender patterns och preschoolers, vilka vi använde i olika kombinationer för att hitta relevanta vetenskapliga avhandlingar och artiklar. I detta avsnitt kommer vi att behandla forskning med koppling till barns bildskapande och pedagogers förhållningssätt.

3.3.1 Barns bildskapande

Wikberg (2014, ss.16, 77, 82, 84) har i sin studie utifrån visuell etnografi studerat hur kön iscensätts mellan lärare och elever inom bildundervisning. Genom deltagande observationer och intervjuer visar resultatet att flickor och pojkar skapar typiska könsstereotypa bilder. I sin forskningsöversikt behandlar Duncum (1997 se Wikberg 2014, ss.48-49) forskning gällande könsskillnader i barns spontana bilder från 1900-talet och framåt. Han konstaterar att flickors och pojkars bilder genom åren har innehållit liknande teman inom vad som klassats som flickmotiv respektive pojkmotiv. Flickornas motiv har bland annat bestått av olika typer av djur och växter medan pojkarnas motiv har bestått av olika typer av fordon, exempelvis bilar, och även olika sorters superhjältar som har varit populära under olika perioder. Däremot kunde Wikberg (2014, s.223) ändå av sitt resultat konstatera att eleverna i hennes studie skapade mindre könsstereotypa bilder när uppgifterna hade tydligare ramar att förhålla sig till.

Änggårds (2005, s.8, 30) etnografiska ansats belyser barns tillvägagångssätt i bildskapande samt deras meningsskapande inom detta område. Studien visar att det fria skapandet präglas mer av könsstereotypa normer i jämförelse med lärarstyrda aktiviteter (Änggård 2005, s.199). Vidare anser Änggård (2005, s.206) att barn i mer lärarstyrda bildprocesser får möjlighet till att prova på olika typer av genrer så att de kan utveckla sitt skapande och gå utanför normen. Om barnen enbart skulle skapa fritt skulle bilderna enligt henne bli mer medieinspirerade, alltså innehålla mer könsstereotypa normer. Änggård (2005, s.81) menar att genrerna även i barnens fria skapande kan inspirera barnen i hur ett särskilt material kan användas för olika syften. Däremot följs olika genrer av specifika regler, alltså vilken typ av teknik och material som ska användas i förhållande till en särskild genre, och de möjligheter som finns för vad barnen kan skapa blir därmed begränsade.

Bildskapandet kunde också innefatta en mer kravfylld aktivitet där barnen kände att de måste prestera genom att göra en fin bild (Änggård 2005, s.205). I boken som är baserad på hennes avhandling skriver Änggård (2006, s.88) att skapande i sociala sammanhang tillsammans med andra blir ett sätt att skapa sig en könsidentitet. Hon menar vidare på att flickors respektive pojkars bilder skiljer sig i både motiv och färgval. Flickorna pratar med varandra eftersom de har samma smak gällande motiv och färgval, de föredrar bland annat hjärtan och färgen rosa. Pojkarna i sin tur samtalar med varandra då de föredrar samma saker så som vilda djur och färgen blå. Utöver detta kunde Änggård (2005, ss.84-85) konstatera att barnen gärna tar efter varandra i sitt skapande, exempelvis i vilket material de väljer att använda men också motiv. Vidare menar Änggård (2006, s.159) att barns intresse för bildskapande varierar, då en del barn inte är förtjusta i att skapa. Vad barn skapar påverkas dessutom av vilka erfarenheter barnen har med sig från andra platser än förskolan, exempelvis från hemmet eller genom den populärkultur barnen tar del av (Änggård 2005, s.73).

Wetterholm (2001, ss.29, 81) har med hjälp av en kvalitativ studie, med inspiration av aktionsforskning, undersökt hur två grundskolelärare bedriver sin bildundervisning utifrån läroplanens föreskrifter. Ett av hans resultat påvisar att tillgången till olika sorters material samt lärarens roll påverkade barnens framställande av bilder (Wetterholm 2001, ss.188-189).

Häikiö (2007, s.20) utgick i sin studie från en kvalitativ forskning i form av dokumentation och observationer i en fältstudie, för att synliggöra läroprocesser inom bildskapande. Hon

fann att barns bildskapande kan användas som en kommunikationsform, samtidigt som det reflekterar barns tankar, funderingar och inre bilder och förståelse av omvärlden (Häikiö 2007, s.268). Därmed kan också bildskapandet ske i långa och korta lärandeprocesser vilket också skapar en fördjupning av barnens kunskaper och erfarenheter (Häikiö 2007, s.270).

3.3.2 Pedagogers förhållningssätt

Det finns olika aspekter som påverkar de bilder barnen kan göra i förskolan, däribland miljöns utformning, tillgängligt material samt pedagogernas organisering av förskolans aktiviteter (Änggård 2005, ss.7-8). I och med att miljöns utformning påverkar skapandets möjligheter behöver pedagogerna bland annat ge ett rikt utbud av material som är tillgängligt för barnen, samt att det finns tillräckligt med material som alla barn kan ta del av så att tillgången till material inte blir en begränsning i skapandet (Änggård 2005, s.171). Dessutom så påverkas barnens bildskapande av pedagogernas egna föreställningar om vad bildskapande innebär samt huruvida de själva deltar i skapandeaktiviteterna på förskolan (Änggård 2005, ss.8, 73). Därmed menar Änggård (2005, s.196) att skillnader i barns bilder kan bero på vilken bildkultur de ingår i, alltså beroende på vilken förskola de befinner sig på. Hon lyfter också vikten av att ha lärarstyrda bildaktiviteter då en del barn annars inte skulle använda sig av bildskapande om det inte vore för att de blir introducerade i ämnet av pedagoger (Änggård 2005, s.206). Utöver detta påpekar Änggård (2005, s.206) att barnens skapelser även skulle präglas av populärkulturen i större omfattning om barnen endast hade fritt skapande, samt att deras bilder skulle likna varandra i större utsträckning. Dock finns det även en risk med lärarstyrda aktiviteter. Änggård (2005, s.207) nämner att barns skapandeaktiviteter bör vara en lek, något som hon beskriver som utformas i nuet och inte bör vara någonting förutbestämt. Därmed konstaterar hon att om de lärarstyrda aktiviteterna blir för inrutade med diverse mål och planlagda handlingar, riskerar skapandet att inte bli meningsfullt för barnet. Skapandet blir således inte en lek, utan mer ett vuxenkontrollerat arbetssätt där barnets frihet och intressen i samband med skapande läggs åt sidan.

Häikiö (2007, s.268) kunde av sitt resultat se att pedagogerna i Reggio Emilia erbjöd barnen en varierad verksamhet inom bildskapande, där barnen fick möjlighet att skapa olika slags bilder och använda sig av olika slags tekniker. Vidare konstaterar Häikiö (2007, s.269) att det ofta i skolans värld finns brister i intresse, resurser och kunskaper inom bildskapande.

Wetterholm (2001, s.187) kunde konstatera i sin studie att lärarnas undervisning bedrevs

utifrån olika mål. Lågstadie läraren hade en syn på bildskapande som ett medel för att erövra nya ämneskunskaper, dels framgick det att mellanstadie läraren såg på barnens bildskapande som ett lärande i sig. Bildundervisningens utformning berodde alltså på vilken syn som läraren hade på skapande. Dessutom påpekade mellanstadie läraren att det bör finnas ett syfte med bildskapandet, annars blev inte skapandet meningsfullt för barnen (Wetterholm 2001, s.188).

Resultatet av de videoobservationer som utfördes, visar att det som framkom i fokusgruppintervjuerna inte stämde överens med verksamhetens praktik. Eidevald (2009, ss.13, 67, 69) har i sin studie utgått från fokusgrupper och använt videoobservationer för att studera hur flickor respektive pojkar positionerar sig i vardagliga situationer. Resultatet av de videoobservationer som utfördes, visar att det som framkom i fokusgruppintervjuerna inte stämde överens med verksamhetens praktik. I samtalet med pedagogerna framgår att de arbetar utifrån ett jämställdhetsperspektiv, men på videoobservationerna agerade pedagogerna på olika sätt beroende på barnets kön (Eidevald 2009, s.167). Vidare konstaterar Eidevald (2009, ss.167-168) att hans studie därmed påvisar att styrdokumentets uppdrag gällande att motverka könsnormer inte uppfylls och på så vis är inte förskolan en könsneutral verksamhet. Dessutom spelade det ingen roll vilken typ av utbildning som pedagogerna hade, inte heller kön och ålder hade någon inverkan på pedagogernas uttalanden kontra ageranden. Eidevald (2009, s.34) menar att olika förväntningar på flickor och pojkar finns bland både män och kvinnor, där det ena könet inte utmärker sig mer än det andra. Detta kan vi koppla till subjektskapande, alltså att vi görs till olika subjekt beroende på vilken situation vi befinner oss i, både utifrån vilka vi har omkring oss och hur vi själva agerar i dessa situationer (Eidevald 2009, s.60). Som ett exempel på detta kan vi själva reflektera över hur vi agerar hemma jämfört med när vi befinner oss i skolan eller på jobbet.

4 Metod

I detta avsnitt kommer vi att gå igenom vilka metoder som vi använt oss av i studien. Därefter beskrivs urvalet samt beskrivning av de valda förskolorna. Efter detta görs en beskrivning om behandlingen av data som sedan efterföljs av en behandling av de etiska aspekterna och studiens validitet. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av de teorier som kommer att användas i arbetet med analysen.

4.1 Val av metod

Då syftet med studien är att bidra med ökad kunskap om hur pedagoger arbetar med barns bildskapande, har vi valt att använda oss av kvalitativa gruppintervjuer. Därför valde vi att ställa öppna frågor under intervjuerna (Bilaga 3) för att få en större medvetenhet om pedagogernas erfarenheter och uppfattningar om bildskapande (Kvale & Brinkmann 2014, s.41). Öppna frågor valdes också för att deltagarna inte endast skulle svara 'ja' eller 'nej', utan de var således tvungna att ge utförligare svar. Dessutom framställdes intervjufrågorna utefter våra frågeställningar. Vi valde även att ha öppna frågor för att kunna få syn på möjliga mönster som framkommer i pedagogernas utsagor (Trost 2005, s.14). Genom att pedagogerna medverkade i grupp istället för enskilt, skapade en ökad trygghet för deltagarna (Överlien et al. 2005 se Wibeck 2010, s.150). För att bringa klarhet i vilka likheter och skillnader det finns i barns bildskapande utifrån kön, har vi som komplement valt att använda oss av barns bilder som stöd för samtalen med pedagogerna. Vi har också valt att använda oss av barns bilder som stöd för pedagogernas samtal för att bringa klarhet i vilka likheter och skillnader det finns i barns bildskapande utifrån kön.

4.1.1 Gruppintervju som metod

Wibeck (2010, s.149) anser att fokusgrupper är en bra metod då man som intervjuare vill se hur pedagogerna samtalar kring ett visst ämne. Det blir ett bra verktyg att använda sig av då man som forskare vill få en fördjupad förståelse i vad som ligger bakom individernas tankar och erfarenheter. Vi använder oss av gruppintervju snarare än fokusgrupper. Gruppintervju innebär att deltagarna genomför intervjun vid ett tillfälle, till skillnad från fokusgrupper som träffas ett flertal gånger för att diskutera teman eller ämnen. Trots att vi använder oss av gruppintervjuer så anser vi att aspekterna gällande fokusgrupper ändå kan appliceras på en gruppintervju. Fokusgrupperna har också en förmåga att uppmuntra deltagarna att både delge egna tankar och erfarenheter men också tillföra andras. Individerna får dessutom både förklara och ifrågasätta egna och andras tankar. Detta ger upphov enligt Wibeck (2010, s.149) till nya tankar och idéer i ämnet som diskuteras. Deltagare har ofta lättare att delge sina tankar inom ett visst område som kan vara av en känslig natur, under en gruppintervju snarare än en enskild intervju (Överlien et al. 2005 se Wibeck 2010, s.150). Roos (2014, s.53) menar också att intervjuaren bör beakta bakomliggande faktorer som kan påverka deltagarnas formuleringar under intervjun. Därför blir det enligt oss viktigt att ha detta i åtanke, då

resultaten som framställs inte behöver vara likvärdigt med vad som hade kunnat yttrats vid ett annat tillfälle.

4.2 Urval

Då vi ville få ökad kunskap om hur pedagoger arbetar med barns bildskapande valde vi att använda oss av kvalitativa intervjuer. Detta blev aktuellt då pedagogernas tankar och tidigare erfarenheter är ytterst relevant för att uppnå vårt syfte. Vi har valt att intervjua pedagoger som arbetar med barn och deras bildskapande. Dessa personer var lämpliga då de besitter erfarenheter av det område som vi valde att studera (Kihlström 2007, s.49). Vi har i vår studie valt att utgå från två förskolor i två olika kommuner i Sverige för att få en bredare kunskap om hur pedagoger arbetar med bildskapande. Den ena förskolan, som vi väljer att kalla ”Vitsippan”, är en stor förskola som befinner sig i centrum i en medelstor stad. Denna förskola hämtar inspiration från Reggio Emilia i sin utformning av miljö och arbetssätt. Den andra utvalda förskolan som vi i detta arbete valt att studera benämner vi i studien som ”Maskrosen”. Denna förskola ligger i utkanten av en större stad och har i motsats till ”Vitsippan” ingen specifik inriktning. Genom att de två olika förskolorna inte har samma inriktning så kan vi möjligen få ett mer varierat resultat.

4.3 Genomförande

Inför gruppintervjuerna fick deltagarna ett informationsbrev (Bilaga 1) om vår studie samt en samtyckesblankett (Bilaga 2) att fylla i. Intervjuerna hölls på respektive förskola i deras personalrum där vi kunde sitta ostörda. På förskolan Maskrosen deltog tre pedagoger och på förskolan Vitsippan deltog två pedagoger. Intervjuerna hade en tidsram på 90 minuter och skedde under arbetstid, och spelades in digitalt via inspelningsverktyg på mobil och platta. Vi transkriberade sedan en intervju var till text. Vi samlade in bildmaterialet som deltagarna hade med sig via foto med mobiler. Dessa bilder var skapade av barn från de två olika förskolorna och hade gjorts både inom fritt skapande och lärarstyrda aktiviteter. Bilderna användes av pedagogerna under intervjuerna som stöd för sitt resonemang om hur de arbetar med bildskapande. Vi har valt att ta med en del av dessa bilder som ett komplement till pedagogernas utsagor.

4.4 Bearbetning av data

Vi bestämde i förväg hur vi skulle gå till väga när vi bearbetade vår data så att vi skulle genomföra transkriberingen på ett så likartat sätt som möjligt. Vi kom överens om att endast ta med sådant som hörde till de intervjufrågor som vi ställde och som därmed var relevant för att besvara våra frågeställningar och vårt syfte. Dessutom valde vi att inte skriva ned om deltagarna upprepade sig ett antal gånger innan de gav sitt fullständiga svar. Vi valde även att vid några tillfällen i text omformulera svaren, då det muntliga talet kan bli svårläst i skriftlig form då det skiljer sig från det skriftspråkliga (Kvale & Brinkman 2014, s.331). Vi har också valt att utesluta skratt och eventuella suckar då dessa inte har haft någon relevans i förhållande till deltagarnas utsagor. Vi har även gett deltagarna fiktiva namn för att de inte ska kunna identifieras. Resultatet från de kvalitativa intervjuerna har sedan bearbetats genom tematisk innehållsanalys för att finna mönster utifrån frågeställningarna relaterat till syftet (Kvale & Brinkmann 2014, s.144).

Ljudinspelat material lagrades inledningsvis i en mobiltelefon och en platta, men efter renskrivningen lagrades informationen på lösenordskyddade datorer och ljudfilerna raderades från enheterna. När väl uppsatsen är slutförd kommer också renskrivningarna att raderas. Även skapat material fotograferades med mobiltelefoner för att sedan lagras på lösenordskyddade datorer. Detta raderades från mobiltelefonerna när bilderna hade överförts till datorerna. Även bilderna kommer att raderas från datorerna när uppsatsen är färdigställd och klar.

4.5 Etiska aspekter

I vår studie har vi tagit hänsyn till de fyra forskningsetiska principerna. Enligt *informationskravet* har vi bland annat skickat ut ett informationsbrev till samtliga deltagare där vi beskrivit syfte och innehåll i vår studie, samt vad som förväntas av deltagarna. Vi har också angett att deltagandet i studien är frivilligt och att om de så önskar kan avbryta sitt deltagande när som helst (Vetenskapsrådet u.å., ss.7-8). Eftersom vår studie innefattar intervjuer med pedagogerna på två olika förskolor inhämtades samtycke till deltagande både muntligt och skriftligt enligt *samtyckeskravet* (Vetenskapsrådet u.å., ss.9-10). Vi har också tagit hänsyn till *konfidentialitetskravet* då vi kommer att radera allt insamlat material, så som ljudinspelningar och fotografier, när studien är slutförd. Dessutom använder vi oss av fiktiva namn för att utesluta att deltagarna kan identifieras. Endast vi studenter och vår handledare

kommer att ha tillgång till materialet. Dock kommer handledaren inte att få tillgång till namn och vilka förskolor vi har valt att undersöka (Vetenskapsrådet u.å., ss.12-13). Insamlade uppgifter kommer endast användas för denna studie enligt *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet u.å., s.14). De uppgifter vi har haft tillgång till gällande barnen som skapat bilder är deras kön samt ålder då detta var relevant för att synliggöra hur pedagogerna arbetar med barns bildskapande.

4.6 Trovärdighet och giltighet

Som tidigare nämnts bör vi som intervjuare beakta att det kan finnas bakomliggande faktorer som påverkar en deltagares svar under intervjun (Roos 2014, s.53). Därmed kan vi inte helt säkerställa att våra resultat är trovärdiga, i och med att vi inte vet i vilken dagsform deltagaren är i när vi genomför intervjun.

Gruppintervjuerna utfördes på förskolorna som deltog i vår studie. Detta eftersom pedagogerna kan känna en trygghet i att befinna sig på en välkänd plats (Wibeck 2010, s.145). Som tidigare nämntes kan validiteten påverkas om pedagogernas yttranden under intervjun inte stämmer överens med deras egna erfarenheter. Pedagogerna kan även påverkas av gruppens normer om vad som är acceptabelt att yttra sig om (Wibeck 2010, s.150). Eftersom vi kommer ta del av barnens bildmaterial kommer vi dock senare att kunna analysera om pedagogernas uttalanden stämmer överens med barnens skapta bilder. Gruppintervjuerna har skett med stöd av barnens bilder från förskolan. Pedagogerna valde själva vilka av barnens bilder som tog med sig till samtalet. Därmed kan vi inte säkerställa att dessa bilder är representativa för verksamheten.

Vi har valt att båda studenterna ska delta under intervjuerna för att öka trovärdigheten samt giltigheten i vårt resultat. Genom att vi deltar vid båda intervjutillfällena kommer deltagarna få samma upplägg och om deltagarna skulle behöva en förklaring av våra intervjufrågor så kommer de få likvärdiga svar. Därigenom får inte deltagarna olika förutsättningar.

Transkriptionerna kan enligt Kvale och Brinkmann (2014, s.226) tolkas på olika sätt beroende på vem som läser, då vi tolkar uppbyggnaden av texter på olika sätt. Därmed kan resultaten få olika betydelse beroende på vem som tar del av studien. Då vi är två personer som utfört denna studie så har vi genomfört gemensamma tolkningar av resultatet, vilket minskar risken att resultatet kan tolkas annorlunda.

4.7 Teoretiska utgångspunkter

Då syftet med studien var att bidra med ökad kunskap om hur pedagoger arbetar med barns bildskapande valde vi att använda oss av den sociokulturella teorin. Den sociokulturella teorin av Vygotskij utgår ifrån att de olika sätt som vi inhämtar kunskaper på varierar beroende på vilken kultur vi ingår i (Säljö 2000, s.13). Kultur innefattar bland annat värderingar och kunskaper som vi tillhandahåller genom att interagera med andra. Vi lär oss genom att kommunicera med andra individer (Säljö 2000, ss.29, 34). Säljö (2000, s.28) menar att ett lärande inte alltid kan antas vara av positiv karaktär, utan ett lärande kan även innebära ett inhämtande av kunskaper av en mer negativ karaktär. Vårt sätt att vara präglas därmed av så kallade sociokulturella erfarenheter, vilka är de erfarenheter vi tillägnat oss av sociala interaktioner inom vår kultur (Säljö 2000, ss.34-35). I detta ingår även de normer vi har gällande barns agerande. De förväntningar vi har på pojkar respektive flickor skiljer sig åt mellan de olika kulturer som finns i vårt samhälle. Inom den sociokulturella teorin övergår därför den till en början biologiskt bestämda utvecklingen till en sociokulturell utveckling. Det sociokulturella lärandet utgår från kommunikativa processer där andras uttalanden är det som påverkar vad ett barn förstår som någonting värdefullt att ta till sig och lägger märke till i diverse situationer (Säljö 2000, ss.36-37). Därigenom blir andras erfarenheter ett hjälpmedel för att förstå vår omvärld, och för barn bearbetas och tolkas detta genom olika typer av samspel så som exempelvis lek eller andra liknande aktiviteter. Barnen kan då tillägna sig kunskaper om vad som är acceptabelt inom deras kultur samt vad som omgivningen uppmuntrar (Säljö 2000, s.66). Vidare påverkar samhället individen i vilken typ av kunskap som inhämtas samt hur detta tillägnande går till (Säljö 2000, s.73).

Då vår frågeställning berör de skillnader i barns bildskapande som pedagogerna upplever samt hur de arbetar för att minska dessa så blev även kamratkulturer ett användbart begrepp för att analysera resultatet. I miljöer där samma barn befinner sig tillsammans under längre perioder så skapas så kallade kamratkulturer (Löfdahl 2007, s.15). I detta fall blir förskolan en sådan plats, då barnen ingår i en viss grupp under ett antal år. Kamratkulturen karaktäriseras av att de barn som ingår i en viss grupp bland annat delar aktuella normer och värden som barnen följer i förskolans vardagliga händelser och aktiviteter (Löfdahl 2007, s.15). Precis som i andra kulturer så varierar dessa kamratkulturers normer och värden beroende på den tid de befinner sig i, dessutom skiljer sig dessa aspekter kulturer emellan och barnen förhandlar även om dessa. Barnen inom dessa kulturer har även olika status och bestämmer vilka barn

som får vara med i olika aktiviteter. Både barnens och de vuxnas ageranden i förskolan tolkas av individerna för att de ska få en förståelse för den särskilda kulturen som de ingår i (Löfdahl 2007, ss.15-16). Tolkande reproduktion är ett begrepp som används i samband med kamratkulturer, vilket innebär att barnet ”tar till sig det som vuxna gör och säger, men inte rakt av, utan som omkonstruerade innehåll i sina egna aktiviteter.” (Löfdahl 2007, s.16). Det innebär alltså att barnet bearbetar den vuxnas ageranden. Ett annat aktuellt begrepp är sekundära anpassningar, vilket innebär att barnen till viss del gör det som förväntans utifrån de vuxnas kultur. Löfdahl (2007, s.18) ger ett vanligt förekommande exempel på detta, nämligen på det vis som barn använder sig av social utslutning i sina aktiviteter.

4.7.1 Genusordningen enligt Hirdman

Då den tredje frågeställningen berörde vilka likheter och skillnader som pedagogerna kan se i flickors och pojkars bildskapande och hur de arbetar för att minska skillnaderna valde vi att använda oss av genusordningen som analysverktyg. Teorin om genusordning av Hirdman (2001 se Wedin 2011, s.50) visar hur vi ska förhålla oss till vad som är kvinnligt och manligt. I hennes forskning redovisades hur vi skapar osynliga regler och normer.

En av de två principer som Hirdmans (2001 se Wedin 2011, s.50) teori innefattar är ”manligt och kvinnligt hålls isär”. Den principen innebär att vi har ett ständigt behov av att kategorisera vår omvärld i vad som är kvinnligt respektive manligt. Det manliga och det kvinnliga ses som varandras motsatser och har fått olika egenskaper, beteenden och intressen som ses som typiskt för den ena eller det andra könet. Dockor och mer ”mjuka” leksaker hör till flickor medan de ”hårda” leksakerna som bilar, bygg- och konstruktionsleksaker hör till pojkleksaker. En kvinna ska enligt normen vara kvinnlig och männen ska enligt normen vara manliga. Uppmärksammar vi könsöverskridanden eller stora avvikelser gällande detta kan det enligt Hirdman (2001, se Wedin 2011, s.50) skapa obehagskänslor hos oss, eftersom vi är vana och trygga vid det som ses som ”normalt”. Wedin (2011, s.50) menar att denna teori kan ses som ett verktyg och/eller som en förklaringsmodell för att analysera olika situationer, vilket kan hjälpa oss att få syn på olika mönster.

5 Resultat och analys

I detta avsnitt kommer vi att redovisa pedagogernas svar som vi inhämtat från de två gruppintervjuerna. Vi kommer i tur och ordning att besvara våra tre frågeställningar. En resultatanalys kommer att avsluta respektive frågeställning. Resultatanalyserna kommer att delas in utifrån de tre teorier som beskrevs i avsnittet 'Teoretiska utgångspunkter', vilket var den sociokulturella teorin, kamratkulturer och genusordning. Bilderna som uppvisas är endast ett stöd för pedagogerna att resonera kring och är därför inte något som vi valt att analysera. Något som även bör beaktas är att pedagogernas resonemang även påverkas av deras egna värderingar gällande bildskapande och kön. Pedagogerna som deltagit i intervjuerna har getts fingerade namn. Även barnen som skapat bilderna har getts fingerade namn. Ann-Sofie, Daniela och Clara arbetar på förskolan Maskrosen och Hanna och Jessika arbetar på förskolan Vitsippan.

5.1 Hur beskriver pedagogerna att de arbetar för att stimulera barns bildskapande?

Pedagogerna på Maskrosen och Vitsippan berättar om olika material som de erbjuder barnen. Gemensamt för båda förskolorna, som kommer fram under intervjun, är att barnen har tillgång till olika typer av papper, toalettrullar, pärlor, flaskfärger och silkespapper. Däremot påpekar Jessika att barnens tillgång till olika typer av papper kan variera på grund av ekonomiska skäl.

Utöver detta berättar även pedagogerna på Vitsippan att de låter barnen använda sig av stenciler, vattenfärger, pulverfärger och fingerfärg. Barnen har också tillgång till olika typer av lera så som play-doh och vitlera. Hanna nämner också att hon ibland tar med sig olika slags "skräpmaterial" hemifrån och Jessika berättar att de har inspirationsbilder (dock ges inga exempel på dessa). Barnen kan också använda sig av glasspinnar, piprensare och sugrör.

Samtliga pedagoger på Maskrosen beskriver hur barnen erbjuds material som stämplar, olika typer av penslar, färgpennor, kritor och tuschpennor. Barnen får även tillgång till garner att skapa med. De berättar också att de använder sig av olika slags tekniker som stämpling, vitmålning, stänkmålning och schablonmålning. Ann-Sofie påpekar dock att vilka tekniker barnen får tillgång till beror på ålder. Gemensamt för båda förskolorna är att barnen får tillgång till blåsmålning, att klippa och klistra, måla samt möjlighet att prova på olika tekniker.

På Vitsippan har barnen även haft möjlighet att prova på Papier-maché och målning med sockerlösning. De har tillgång till stenciler av typen prick-till-prick, och genom att de har tillgång till olika typer av lera får de möjlighet att använda sig av olika tekniker. Via målning har de även tillgång till att prova på handavtryck.

Både Vitsippans och Maskrosens pedagoger berättar hur de varierar lärarstyrda med fria bildskapande aktiviteter. Samtliga pedagoger har observerat att barnen i sitt fria skapande gör bokstäver. Pedagogerna stimulerar också barns skapande genom olika slags musik. Jessika lade bland annat märke till bildernas olika uttryck beroende på vilken musik de lyssnade till:

Och måla till lugn musik har vi provat i olika aktiviteter också. Om det vart nån skillnad på bilderna om det var rock'n'roll eller om det var sån här avslappningsmusik. Bilderna vart faktiskt gladare när det var rock'n'roll.

Hon berättar sedan att beroende på vilket tema de arbetar med så ingår olika projekt. Bland annat har de arbetat med att skapa vulkaner av Papier-maché och olika typer av fantasidjur. Andra skapande aktiviteter har innefattat att tillverka egna maracas, måla av objekt samt måla med utgångspunkt ur en saga. I fritt skapande har pedagogerna på Vitsippan observerat hur barnen bland annat skapat egna gitarrer. Pedagogerna menar att färglägga stenciler inte behöver vara något negativt, så länge det finns ett syfte bakom materialet. De berättar bland annat att detta kan bli en övning i att hålla sig innanför linjerna, räkna och fungera som en vila i sig.

5.1.1 Resultatanalys

Sociokulturellt perspektiv

Det framgår av resultatet att pedagogerna erbjuder barnen olika slags material att skapa med. Genom att barnen har tillgång olika material så skapar pedagogerna möjligheter för barnen att erövra nya erfarenheter och kunskaper samt att pedagogerna delger sina egna kunskaper när de introducerar materialen. Kunskaperna som inhämtas från pedagogerna kan barnen sedan bearbeta med hjälp av materialen i sitt eget skapande (Säljö 2000, ss.36-37, 66). Då pedagogerna menar att de varierar lärarstyrda aktiviteter med fritt skapande får barnen flera tillfällen att både ta del av pedagogernas kunskaper och sedan bearbeta dessa kunskaper.

Av resultatet framgår det att olika tekniker erbjuds beroende på barnets ålder. Barnen på Maskrosen tar lärdom av detta och får förståelse för att ju äldre de blir desto fler tekniker får de tillgång till (Säljö 2000, s.66).

Kamratkulturer

De lärarstyrda respektive fria skapande-aktiviteterna kan även ses utifrån kamratkulturer, nämligen med hjälp av begreppet tolkande reproduktion. Då barnen deltar i de lärarledda bildaktiviteterna inhämtar de erfarenheter och kunskaper från pedagogernas ageranden. Dessa bearbetar de sedan i sina fria bildaktiviteter för att göra erfarenheterna och kunskaperna till sina egna, samt för att få förståelse för den kultur som de ingår i (Löfdahl 2007, ss.15-16).

5.2 Hur beskriver pedagogerna att de ser på barns bildskapande?

Samtliga pedagoger lyfter vikten av att barnen ska få prova på. Hanna och Jessika syftar på vikten av att prova på olika tekniker och material, medan pedagogerna på Maskrosen menar att barnen ska få prova på olika former av bildskapande. Vidare menar Maskrosens pedagoger att skapandet ska vara något lustfyllt. Dessutom anser de att skapandet inte får vara något påtvingat utan att barnen ska känna sig redo, vilket Ann-Sofie uttrycker;

Nej för det är jätteviktigt att det ska vara roligt, för nu tänkte jag med små barn att det brister i det här att man ska ha förkläde på sig, man kan slå bak ut bara av det. Då kanske man måste strunta i det där förklädet ibland, och tänka vad är viktigast då för dom kanske vill måla.

Alla pedagogerna är överens om att man ska låta barnen skapa det de själva vill, samt att man lyssnar in barnen. Pedagogerna på Vitsippan berättar att de varierar lärarstyrda aktiviteter med fritt skapande. Hanna på Vitsippan lyfter även barns behov, och ger som exempel att om ett barn behöver öva på att måla med vattenfärg så kan de arbeta med det ett tag.

Samtliga pedagoger reflekterar över intressets betydelse när det kommer till skapande. Dock syftar Maskrosens och Vitsippans pedagoger på olika typer av intressen. Maskrosens pedagoger menar att barnen själva ska ha ett intresse för skapande. Däremot menar de att man som pedagog kan uppmuntra barnen till att skapa. Exempelvis berättar Ann-Sofie hur hon ibland sitter med barnen och skapar för att inspirera barnen. Vitsippans pedagoger berättar att de försöker ta med barnens intressen i de lärarstyrda aktiviteterna. Ibland låter de även barnen få delta i reflektioner kring aktiviteternas utformning och tillåts också bestämma material.

Ann-Sofie berättar ur ett föräldraperspektiv om hur hon själv kände när hennes barn, som inte kunde klippa, kom hem med en tomte som han inte hade kunskaper till att göra. Hon menade på att det är roligare när ett barn har gjort någonting själv, snarare än att en pedagog har stått för skapandet. Ann-Sofie reflekterar därefter om vikten av barns eget skapande, att de får känna stolthet i det de själva har gjort. Pedagogerna på båda förskolorna är ense om att barnen påverkar varandra i olika skapandeaktiviteter. Daniela berättar att barnen gärna gör som sina kompisar och att de därmed lär sig av varandra. Om ett barn kommer på ett sätt att skapa någonting så kommer resten av barnen i gruppen att ta efter detta och hur det sedan sprids vidare mellan barnen:

En av pedagogerna på Maskrosens förskola berättar att produkten av skapandet inte är det viktiga, utan att det är processen under skapandet som blir betydelsefull. Jessica uttrycker liknande tankar då hon menar att man inte endast ska säga att någonting är fint, utan att man även tänker på att fråga barnen om vilka färger de använt och hur de tänkte under sitt skapande. Pedagogerna på Vitsippan menar också att barnen under själva skapandet bearbetar tidigare erfarenheter och händelser. Samtliga pedagoger ser också hur skapandet går in i andra ämnen, som exempelvis matematik, och Hanna kopplar även arbetet till skrivelserna i läroplanen för förskolan. De nämner även att de kan se hur den motoriska utvecklingen tar form genom skapandet. Daniela berättar också hur hon varit uppmärksam på hur teorier har förändrats över tid och tillägger därför vikten av att vara kritisk till olika teorier och chefer. Hon menar att man som pedagog bör utgå från sin egen magkänsla, då man i vissa fall i efterhand har insett att det man gjorde inte var någonting bra.

5.2.1 Resultatanalys

Sociokulturellt perspektiv

Utifrån pedagogernas uttalanden på Maskrosens förskola kan vi tolka att deras kultur är präglad av att skapandet ska vara lustfyllt där barnen får skapa det de själva vill, samt att barnen ska få möjlighet att prova på olika tekniker (Säljö 2000, ss.29, 34). Deras kultur karaktäriseras också av att barnen kan lära varandra. Utifrån dessa aspekter tydliggörs att individerna inom denna förskola delger varandra kunskaper och erfarenheter genom att interagera med varandra i en miljö där detta uppmuntras (Säljö 2000, ss.29, 66). Jämförelsevis kan vi se att kulturen på Vitsippan karaktäriseras av att barns behov ska tas i beaktande för att utveckla deras färdigheter inom bildskapande. Dessutom ses bildskapandet som ett verktyg

för att bearbeta kunskaper och erfarenheter samt för att utveckla nya, vilket kan tolkas som att verksamheten ser till barnens sociokulturella erfarenheter (Säljö 2000, ss.13, 29, 34-35).

Resultatet påvisar även att det kan uppstå kulturkrockar i förskolans värld då en pedagog menar att vi inte bör förlita oss på teorier och chefer, utan att vi emellanåt måste lita på vår egen magkänsla. Som nämndes ovan så har Maskrosen en egen kultur med tillhörande värderingar, därmed har också chefer en egen kultur med sina egna värderingar (Säljö 2000, ss.29, 34). Om då förskolechefens värderingar inte överensstämmer med Maskrosens finns det en risk för att det kan uppstå problem mellan parterna, inte minst inom verksamheten.

Kamratkulturer

En pedagog lyfter att barnen tar efter varandra i sitt skapande samt lär sig av varandra. Detta påvisar att det finns en kamratkultur där barnen exempelvis tar efter varandras motiv för klargöra för andra barn att de tillhör samma grupp. Genom att göra detta säkrar de sin plats i den lokala kulturen (Löfdahl 2007, ss.15-16).

5.3 Vilka likheter och skillnader upplever pedagogerna att det finns mellan pojkars och flickors bildskapande, och hur arbetar de för att minska dessa skillnader?

Daniela och Jessika som arbetar med 1-3 åringar respektive 3-åringar, har inte uppmärksammat några skillnader mellan pojkars och flickors skapande varken i färgval eller motiv. Däremot upplever samtliga pedagoger att äldre barn (4-5 år) har tydligare skillnader i sitt skapande. Pedagogerna på Maskrosen ser skillnader i både val av motiv och färg hos pojkar och flickor, medan pedagogerna på Vitsippan upplever störst skillnad i färgvalet. Alla pedagogerna är ense om att det bör finnas en medvetenhet i hur man pratar med barnen. Exempelvis menar en pedagog att man försöker få bort könsfixeringen. Pedagogerna på Vitsippan har alla gått ”På Lika Villkor”, vilket är en utbildning som ska bidra till att pojkar och flickor behandlas lika och får en likvärdig utbildning. Pedagogerna Hanna på Vitsippan berättar att man erbjuder alla färger och att barnen får ta vilka de vill. Hon berättar att man inte kommenterar om en pojke tar färgen rosa, utan att man istället försöker uppmuntra barnen till att välja olika färger. Pedagogerna på Vitsippan anser att det är viktigt att prata om färger som neutrala, alltså att det inte finns några flick- eller pojkfärger.

Samtliga pedagoger funderar om skillnaderna i barns bildskapande beror på hur långt flickor och pojkar har hunnit i sin utveckling, då de upplever att flickorna är mer finmotoriska och därigenom målar mer detaljer än vad pojkarna gör. Hanna på Vitsippan säger att det kan ju också bero på att vi ställer olika krav på pojkar och flickor, exempelvis om vi förväntar oss att flickor ska kunna hålla i en penna i tidigare ålder. De funderar också på om skillnaderna kan ha med intresse att göra. Pedagogerna på Vitsippan upplever att pojkar målar mer i äldre åldrar. Jessika menar att pojkar blir mer finmotoriska när de blir äldre. En pedagog nämner även samhällets påverkan på barns bildskapande och en annan pedagog påpekar att det kan bero på vilken miljö man är van vid.

Pedagogerna fick under intervjun diskutera kring olika bilder som barnen hade skapat, som skulle vara ett stöd för deras resonemang. Hanna på Vitsippan berättar vilka skillnader hon observerade i flickors och pojkars skapelser under en lärarstyrd aktivitet, där hon först hade läst en saga som barnen sedan fick måla utifrån.



Bild 1. Adam har målat en björn med hjärtan.



Bild 2. Mikael har målat ett hus, ett träd och en sol.

Om ni tittar då så kan ni nästan se själva vilka som är flickor och pojkar. Dels färger och dels vad dom har målat. Jag skrev ned lite grann hur dom pratade... Pojkarna pratade om att dom skulle måla skogen och räva... och dom gjorde många och dom gjorde björnen och... det var allt det stora liksom, grova, höga, och du ser han målade bara stora saker (hänvisar till en av pojkarnas bilder). Och flickorna, ja dom pratade också om hus, hur dom skulle måla husen, (förställer rösten) sen vart det blommor och (vanlig röst) så blev det sängar...



Bild 3. Lisa har målat motiv av ett hus, blommor och en sol.



Bild 4. Malin har målat motiv av ett hus, blommor och en sol.

Hanna hade inte trott att varken flickorna eller pojkarna skulle fokusera på inredning och omvårdnad. Flickorna hade pratat med varandra om liknande saker precis som pojkarna, vilket resulterade i att flickorna målade liknande bilder och pojkarna gjorde på samma sätt. Jessica inflikar här att barnen tittar på varandra när de gör lika. Hanna berättar att när pojkarna började prata med varandra så blev det allt fler stora saker, men en av dem gjorde hjärtan också.

Pedagogerna på Maskrosen upptäckte också skillnader mellan pojkars och flickors skapelser:



Bild 5. Siri har ritat människor, däribland en bebis



Bild 6. Johan har ritat en "monstertruck".

Daniela: Den här (Bild 6) är lite typiskt pojkarna, dom gör mycket kartor och vägar och såna grejer. Jag har inte sett någon gång en tjej som gjort en monstertruck. Jag tror inte det faktiskt. Det där beror ju på mycket vad man har med sig från förut, vad föräldrarna har gett en och vad man har med sig i

ryggsäcken. Tittar man mycket på tåg då kanske jag automatiskt målar och ritat tåg för att jag har såna bilder i mitt huvud. Men har man knappt sett en buss eller bil, då tror jag inte att jag skulle rita en väg eller en monstertruck.



Bild 7. Anton har klippt och klistrat, samt fyllt i en stencil med ett motiv av ett paket.

Clara tar fram två bilder och berättar att bilderna är tagna från de äldre barnen på avdelningen bredvid. Hon påpekar hur de ofta klipper och klistrar där inne. Bilderna hon lägger fram är skapta av samma pojke och han har fyllt i en stencil av ett paket och klippt och klistrat på den andra bilden.

Pedagogerna på Maskrosen menar att de ger samma förutsättningar för både flickor och pojkar. Ändå upplever de skillnader mellan pojkars och flickors skapande. Clara nämner att hon upplever att flickorna målar mer innanför linjerna medan pojkarna målar mer utanför (se Bild 7 och 8).



Bild 8. Astrid har ritat ett hjärta, samt fyllt i en stencil med motiv av fiskar.

Clara tar sedan fram ytterligare två bilder, där en tjej på den äldre avdelningen ritat ett hjärta och fyllt i en stencil i form av en haj och några fiskar.

Ann-Sofie: Och här var det färger å, här var det rosa också (förställer rösten).

Vidare samtalar pedagogerna om hur flickan tänkte under sitt skapande. En av pedagogerna nämner att hon tror att det blev för jobbigt för flickan att fylla i stencilen, så flickan började förmodligen att färglägga vissa delar av stencilen noggrant, men övergick sedan till att bara bli klar med bilden.

5.3.1 Resultatanalys

Sociokulturellt perspektiv

Av resultatet framgår det att det finns skillnader i pojkars och flickors skapande. Dessa skillnader är i sin tur olika mellan de två förskolorna. Beroende på vilken kultur man ingår i så skiljer sig de förväntningar som vuxna har på flickor respektive pojkar (Säljö 2000, s.36). Det går då att urskilja att de två förskolorna har skilda förväntningar på barnen, vilket har lett till att barnen har fått skilda sociokulturella erfarenheter genom att de interaktioner som barnen har deltagit i har haft olika typer av social karaktär (Säljö 2000, ss.34 - 35). Därmed har de fått tagit till sig av olika typer av normer som de vuxna förmedlat (Säljö 2000, ss.37, 66). Trots detta påvisar pedagogerna en medvetenhet om att deras ageranden och uttryck är någonting som barnen tar till sig av för att få en förståelse för den egna kulturen, däribland

dess normer och värderingar (Säljö 2000, ss.37, 66). Exempel på detta är att Vitsippans pedagoger arbetar för att det inte ska finnas några tjej- eller pojkfärger.

Samtliga pedagoger menar på att de könsstereotypa skillnaderna mellan flickor och pojkar har minskat inom förskolan under de senaste åren. Det är ett exempel på att kulturer skiftar över tid utifrån de kunskaper och erfarenheter som vi tillägnar oss i interaktion med andra (Säljö 2000, s.13). Genom att pedagogerna på Vitsippan har gått utbildningen ”På Lika Villkor” har de tillägnat sig nya kunskaper om hur de kan arbeta för en mer jämlik förskola, och de kan därmed förändra förskolans rådande normer och värderingar.

En pedagog påvisar en medvetenhet gällande de sociokulturella erfarenheternas påverkan på hur barn agerar i vardagen. Pedagogerna menar på att ett barn väljer att avbilda motiv som de har erfarenhet av, snarare än att avbilda motiv som de saknar eller har mindre erfarenhet av. Detta är en tydlig koppling till det sociokulturella perspektivet, då våra handlingar präglas av våra tidigare erfarenheter (Säljö 2000, s.35). En annan pedagog berättar också att hon tror att samhället påverkar barnens bildskapande, vilket också kan vara en faktor som påverkar barnens bildskapande då samhället i olika mån påverkar de olika kulturerna (Säljö 2000, s.73).

Samtliga pedagoger upplever att flickor målar mer innanför linjer och gör mer detaljer i sina bilder, till skillnad från pojkarna som de upplever målar mer utanför. De menar på att det kan bero på att deras motoriska utveckling skiljer sig åt. En pedagog reflekterar kring att en anledning till detta kan vara om vi ställer olika krav på pojkar och flickor. Som tidigare nämnts har vi olika förväntningar på flickor och pojkar beroende på vilken kultur vi ingår i. Därigenom ges flickor och pojkar olika sociokulturella erfarenheter vilket gör att de tillägnar sig olika kunskaper gällande motoriska färdigheter (Säljö 2000, ss.34 - 35, 36). Därför kan flickorna ha fått mer erfarenhet av finmotoriska aktiviteter, vilket gör att de målar mer detaljrikt och innanför linjerna.

Kamratkulturer

Pedagogerna på Maskrosen ser skillnader både hos barnens motiv och färgval, även fast de ger barnen lika förutsättningar. Även pedagogerna på Vitsippan ser skillnader i färgvalet hos flickor och pojkar, men inte lika mycket i motivval. Detta tyder på att det finns olika typer av kamratkulturer på de två förskolorna. På Maskrosen finns en kamratkultur där flickor

använder sig av motiv och färgval som hör till deras normer kring vad som för dem är acceptabelt för flickor att använda i sitt skapande. Att de gör det är för att de ska få fortsätta ingå i den gemensamma kulturen och därmed undvika att uteslutas. Detsamma gäller för pojkarna, då även de har sina egna normer kring vad som är acceptabelt inom bildskapande (Löfdahl 2007, s.15). Barnen har kommit fram till dessa normer genom att de bearbetat de vuxnas ageranden, alltså genom tolkande reproduktion, och de har därmed blivit en del av respektive kamratkultur (Löfdahl 2007, s.16). Detsamma gäller för barnens kamratkultur på förskolan Vitsippan, med undantaget att det här är socialt acceptabelt att skapa vilka motiv man vill vare sig man är pojke eller flicka.

Ett tydligt exempel på att barnen inom samma kamratkultur gör lika, är de bilder från den lärarstyrda aktiviteten på Vitsippan. Pedagogen menade att flickorna pratade med varandra om vad deras bilder skulle innehålla, vilket även pojkarna gjorde. Därigenom blev också resultaten snarlika, där flickorna hade använt mycket rosa och målat blommor och pojkarna hade målat större motiv i blått och grönt. Här framträdde de rådande kamratkulturerna, där flickorna respektive pojkarna förhåller sig till de normer som gäller för bildskapande. Genom att göra detta undgår barnen att bli uteslutna ur sina grupper, samt att de även får en högre status i förhållande till de barn som inte följer normerna (Löfdahl 2007, ss.15-16). Detta stärker de två pedagogernas uttalanden om att barnen påverkar varandra i sitt bildskapande.

Genusordning

Resultatet påvisar att pedagogerna försöker minska de normer som finns gällande kvinnligt och manligt, alltså de normer som finns utifrån teorin om genusordningen. Detta görs genom att de reflekterar kring hur de pratar med barnen, exempelvis genom att inte peka ut om en pojke väljer en rosa färg utan endast uppmuntra att välja vilken färg man vill. Dock tycks det finnas en omedveten föreställning om flick- och pojksaker. Två pedagoger förställer rösten vid ordet 'rosa' respektive ordet 'blommor' när de beskriver flickornas bilder, och denna typ av röst förekommer inte vid beskrivningar av pojkars bilder. Därmed är detta sådant som utifrån genusordningen klassas som typiskt flickigt och blir därför en typ av förväntning som ändå finns inom de båda förskolekulturerna (Hirdman 2001 se Wedin 2011, s.50).

Som tidigare nämnts kan de bilder som barn väljer att skapa bero på vilken erfarenhet de har av diverse motiv. Att flickor gör mer detaljrika bilder kan utifrån genusordningens perspektiv bero på att vuxna medvetet eller omedvetet ger uttryck för könsstereotypa förväntningar, där

estet kan ses som ett flick-ämne och därmed är någonting som flickor bör använda sig av i tidigare ålder i jämförelse med pojkar (Hirdman 2001 se Wedin 2011, s.50). När pedagogerna får möjlighet att koppla sina utsagor till barnens bilder som de har tagit med sig, menar en pedagog att vi studenter själva kan se vilka bilder som är gjorda av flickor respektive pojkar. Genom detta uttrycker pedagogen en tro på att vi delar samma uppfattningar om vad som är flickigt respektive pojkgigt inom bildskapande (Hirdman 2001 se Wedin 2011, s.50). Däremot kan vi ändå se att samtliga pedagogers observationer av hur pojkars och flickors bildskapande skiljer sig åt stämmer överens med de bilder som medtagits. Exempelvis att flickorna på Vitsippan har använt mer rosa än vad pojkarna har gjort medan pojkarna har använt sig av mer maskulina färger så som blått och grönt. Flickorna på Maskrosen har använt sig av fler färger och mer detaljer medan pojkarna, enligt pedagogerna, därmed har målat mindre detaljer samt att de har målat sådant som är typiskt för pojkar. Alltså behöver det inte betyda att pedagogerna har tydligt uttryckta värderingar om vad som är flickigt och pojkgigt, utan skillnaderna i bildskapande kan påverkas av de olika kamratkulturer som finns på förskolorna.

6 Diskussion

Detta avsnitt inleds med en metoddiskussion där vi kritiskt granskar vårt val av metod. Efter detta följs en diskussion av resultatet som disponeras utifrån de frågeställningar vi har angett för att uppnå syftet, som var att bidra med ökad kunskap om hur pedagoger arbetar med bildskapande. Resultatet av studien diskuteras utifrån den bakgrund samt den tidigare forskning som vi presenterade i början av arbetet. Avsnittet avslutas med de slutsatser vi kunnat dra utifrån studiens resultat.

6.1 Metoddiskussion

Kvalitativ forskningsmetod har använts för att besvara syftet som var att bidra med ökad kunskap om hur pedagoger arbetar med barns bildskapande. Detta eftersom kvalitativa studier enligt Kvale och Brinkmann (2014, s.41) används för att få en bättre förståelse för deltagarnas egna erfarenheter och tankar. Därför skrevs intervjufrågorna dels som öppna frågor som inte kunde besvaras med endast ja eller nej, och dels utifrån de frågeställningar vi hade för att kunna besvara syftet. Genom att vi hade öppna frågor, som behandlade det område vi ville undersöka, så kunde deltagarna besvara frågorna utifrån sina egna erfarenheter och uppfattningar. Då vi använde oss av gruppintervju snarare än enskilda intervjuer kan det dock finnas risker. Wibeck (2010, s.150) menar att deltagare i ett gruppssammanhang inte alltid vill avvika från de andra deltagarna i gruppen. Detta kan i sin tur leda till konsekvenser där vissa tankar och erfarenheter inte påvisas eller yttras av individen (Wibeck 2010, s.150). Därmed kan vi inte vara säkra på att deltagarnas utsagor överensstämmer med deras egna uppfattningar. Dock så kan de ändå ha funnit en trygghet i att bli intervjuad tillsammans med andra kollegor, då det kan finnas en viss stress i att bli intervjuad och ljudinspelad. Vi tänker att ljudinspelning ändå kan vara mer bekvämt än att bli videoinspelad, eftersom fler gester och uttryck gestaltas i en videoinspelning.

Reliabiliteten kan bli en aning motsägelsefull och mindre trovärdig enligt Trost (2005, s.112) om deltagaren under intervjuens gång blir missuppfattad eller gör en felsägning som sedan används i analysen. Därför menar han att det blir viktigt att intervjuaren är lyhörd och även synliggör kroppsspråk och ansiktsuttryck som deltagarna använder under samtals gång. Då vi endast använde oss av ljudinspelning under intervjuerna kunde vi inte gå tillbaka för att analysera gester och ansiktsuttryck. Därför lyssnade vi istället till deltagarnas tonlägen för att

ytterligare kunna få en förståelse för pedagogernas utsagor och för att undvika missuppfattningar.

Pedagogerna fick själva välja vilka på avdelningarna som skulle delta i vår undersökning utifrån intresse och möjlighet gällande tid. Förhoppningsvis gjorde detta att pedagogerna som deltog var villiga att ge en ärlig och tydlig bild av deras syn på våra intervjufrågor. Vi ställde även följdfrågor för att deltagarna skulle få möjlighet att utveckla sina resonemang. Dock lade vi märke till i efterhand att vi kunde ha ställt mer riktade frågor till de deltagare som uttryckte sig mindre omfattande än de övriga deltagarna. Att dessa deltagare yttrade sig i mindre omfattning kan ha berott på att de var inhoppare och därmed inte hade haft samma tid att förbereda sig inför intervjun. På Vitsippan blev de dessutom endast två deltagare, vilket också kan vara en faktor som påverkade samtalets utformning.

6.2 Resultatdiskussion

6.2.1 Hur beskriver pedagogerna att de arbetar för att stimulera barns bildskapande?

Enligt läroplanen (Lpfö 18 2018, ss.14 - 15) ses skapandet som ett medel för att uttrycka egna erfarenheter, därför blir det också viktigt att barnen får tillgång till olika slags material och tekniker. Av resultatet framgår att pedagogerna erbjuder barnen en mängd olika typer av material för att stimulera barnens bildskapande, bland annat olika typer av målarfärger, penslar och papper. Genom att barnen har tillgång till olika typer av material så får de även möjligheter att utforska sitt skapande genom olika estetiska uttryckssätt. Detta stämmer överens med läroplanens föreskrift om att barnens olika uttryckssätt ska stimuleras för att gynna deras utveckling och för att de ska få en förståelse för omvärlden (Lpfö 18 2018, ss.8-9). Även Braxell (2015, s.44) menar på att barn bör få möjlighet att ta del av olika slags material för att utvecklas i sitt eget bildspråk. Änggård (2005, s.171) påpekar också vikten av ett rikt utbud av material och pedagogernas val gällande tillgången till material är därmed en faktor som påverkar barnens möjligheter i bildskapandet. Resultatet överensstämmer således även med Wetterholm (2001, s.189) som konstaterade att tillgången till olika typer av material påverkade barnens bildskapande. Därmed skiljer sig vårt resultat från Häikiö (2007, s.269) som kunde konstatera att det finns problematik gällande skolans tillgång till resurser, då vårt resultat visar att det finns ett bra utbud av tillgängligt material.

Däremot kunde även ett annat förhållningssätt urskiljas hos en pedagog. Av resultatet framgår att ett barns tillgång till olika tekniker varierar utifrån barnets ålder. Därmed antas att ett yngre barn inte får tillgång till ett lika varierat utbud av material, som ett äldre barn kan tänkas ha. Detta resulterar i att ett barns utvecklande av sitt skapande som en uttrycksform begränsas utifrån barnets ålder. Det går inte i linje med läroplanens skrivningar, som framför att barnens estetiska uttryckssätt ska stimuleras med hjälp av ett varierat utbud av material (Lpfö 18 2018, ss.8 - 9). Vår tolkning är att styrdokumentet avser att alla barn oavsett ålder ska ha möjlighet att ta del av förskolans olika material och tekniker, då ingen specifik ålder nämns för dessa möjligheter. Enligt Braxell (2015, s.30) kan ett barn nämligen inte vara för ung för att prova på en viss sorts material, utan även yngre barn kan exempelvis använda sig av trä i sitt skapande.

Enligt resultatet framgår det att pedagogerna varierar fritt skapande med lärarstyrda bildaktiviteter. Detta överensstämmer med Häikiös (2007, s.268) resultat som påvisade att pedagogerna i Reggio Emilia använde sig av en varierad verksamhet. Vårt resultat går även i linje med Braxell (2015, s.30) som menar att barn i lärarstyrda aktiviteter får tillgång till pedagoger som kan visa hur materialen och teknikerna kan användas, vilket enligt henne är av vikt för att utveckla barnens bildspråk. Även läroplanen (Lpfö 18 2018, ss.14-15) framhäver att lärarstyrda aktiviteter möjliggör att barnen utvecklar sitt skapande som en form för kommunikation där de kan uttrycka sina erfarenheter och tankar. Det är av stor betydelse att förskolorna inte enbart erbjuder fritt skapande, i och med att barnen dessutom blir introducerade i hur de kan använda olika material och tekniker under aktiviteter som blåsmålning, stänkmålning eller skapande av vulkaner. Resultatet överensstämmer med Änggårds (2005, s.206) studieresultat som påvisade att barnen får möjligheter att utforska olika typer av genrer i sitt bildskapande under lärarstyrda aktiviteter. Hennes resultat visar att barnen även använder sig av genrer i sitt fria skapande, vilket gör att barnen får möjlighet att utveckla sitt kunnande om hur olika material används även i denna form (Änggård 2005, s.81). Braxell (2015, ss.27-28) menar dock att det finns en risk i lärarstyrda processer om skapandet ständigt används som ett verktyg för att barnen ska erövra nya kunskaper, snarare än att använda det för skapandets egen skull. Även Änggård (2005, s.207) menar att lärarstyrda aktiviteter kan leda till en alltför vuxenkontrollerad aktivitet, där skapandets lekfullhet tillsammans med barnens frihet och intressen sätts åt sidan. Att pedagogerna därför varierar det fria skapandet med de lärarstyrda aktiviteterna kan därför ses betydelsefullt då

barnen dels tillägnar sig nya kunskaper, men också får möjlighet att använda skapandet på deras egna villkor.

Av resultatet framgår att vissa pedagoger ibland använder sig av musik i samband med skapande. En av de hade upplevt att barnens bilder blev gladare när de fick lyssna på rock'n'roll. Detta blir ett sätt för barnen att uttrycka olika känslor beroende på musikens genre. Även Braxell (2015, ss.27 - 28) menar att barn genom skapandet får möjlighet att uttrycka känslor.

Sammanfattningsvis har pedagogerna ett likartat arbetssätt när det kommer till att erbjuda olika slags material. Dock finns det skillnader i hur pedagogerna låter barnen använda olika slags tekniker utifrån barnets ålder. Ett gemensamt förhållningssätt mellan pedagogerna är att de varierar fritt med lärarstyrt skapande för att stimulera barnens bildskapande. Sammantaget verkar pedagogernas förhållningssätt stämma överens med läroplanens riktlinjer.

6.2.2 Hur beskriver pedagogerna att de ser på barns bildskapande?

Resultatet visar att två av pedagogerna tar hänsyn till barnens tidigare erfarenheter för att tillgodose barnens behov för att utveckla sitt skapande. Detta stämmer överens med läroplanens skrivningar om att barns tidigare erfarenheter ska tas i beaktande, och att deras behov ska tillgodoses. Detta förhållningssätt gör att barnen får möjlighet att utveckla skapande som ett verktyg för kommunikation (Lpfö 18 2018, ss.6, 9).

Av resultatet framgår att samtliga pedagoger är överens gällande intressets betydelse i skapandeaktiviteter. Tre pedagoger syftade på att barnen bör ha ett eget intresse för skapande, men att vuxna ska uppmuntra barnen till skapande. Som tidigare nämnts är det enligt Braxell (2015, s.30) viktigt att det finns vuxna förebilder som kan visa hur olika slags material och tekniker kan användas. Änggård (2005, s.206) menar också att en del barn inte skulle använda sig av skapande om det inte vore för pedagogernas uppmuntran till skapande. Utifrån vårt resultat kan vi urskilja en samsyn hos pedagogerna som stämmer överens med Braxells och Änggård's uttalande gällande vuxna förebilder. Genom att en pedagog exempelvis sitter med i det fria skapandet kan hon bidra med inspiration samt ge barnen möjlighet att tillägna sig nya kunskaper. Resultatet överensstämmer även med Änggård (2005, s.73) som menar att pedagogens eget deltagande i bildaktiviteter påverkar barnens skapande. Ett annat förhållningssätt som framträder i resultatet är att två pedagoger ger barnen inflytande i

lärarstyrda aktiviteter genom att bland annat inkludera barnens intressen. De bemöter därmed barnen i enlighet med läroplanens föreskrifter, då barnen ska ges inflytande i utbildningen (Lpfö 18 2018, s.16).

I vårt resultat framträder en samsyn om barns påverkan på varandra när de skapar. Detta blev tydligt när en av pedagogerna på Vitsippan visade fyra olika teckningar från en lärarstyrd aktivitet. Flickorna respektive pojkarna hade pratat med varandra sinsemellan om hur teckningarna skulle utformas, och resultatet blev därmed likartat. Detta resultat är i enlighet med Änggårds (2005, ss.84 - 85) som konstaterade att barnen ofta härmar varandra i olika mån i sitt bildskapande gällande material och motiv. Löfdahl (2007, s.15) beskriver kamratkulturer som ett begrepp där barn som vistas i samma miljö under en längre period skapar en kultur där olika regler följs av barnen. Om barnen inte följer dessa regler för hur man ska agera utesluts de ur gruppen. Tidigare forskning visar även att beroende på den lokala kulturens uppfattningar om bildskapande så kan detta begränsa barnens möjligheter att skapa från sitt inre (Änggård 2005, s.8). Av det ovannämnda exemplet verkar flickorna och pojkarna ha egna kulturer som de ingår i. Detta resulterar i att de väljer att agera enligt reglerna som följs i deras kulturer, vilket gör att vi därmed inte kan avgöra om barnen skapar utifrån sig själva som pedagogerna uttryckt en vilja om.

I resultatet framkommer det att produkten av skapandet inte är det viktiga, utan att det är processen som blir betydelsefull. En uppfattning är att man inte endast bör säga att barnens bilder är fina, utan att man bör ställa reflekterande frågor. Denna uppfattning liknar Braxells (2015, ss.71-72) som menar att beröm av produkten gör att barnen kan känna ett krav av att skapa något fint istället för att använda det som en uttrycksform. Hon ger som exempel att man kan fråga hur barnen gått till väga när de skapade bilden. Genom att lyfta att man bör ställa reflekterande frågor gällande barns bilder, påvisas en förståelse av att endast beröm kan ställa en annan typ av krav på barnet att prestera. Samtidigt så skiljer sig en annan uppfattning från Braxells. Denna uppfattning innebär att barnen ska få känna stolthet över att de gjort någonting själva. Detta kan tolkas som att resultatet är viktigt och en konsekvens av detta kan bli att processen hamnar i bakgrunden och därmed kan kraven på att prestera stärkas. Det ursprungliga uttalandet om att processen är mest betydelsefull, blir därmed motsägelsefullt.

På Vitsippan upplever pedagogerna att barnen genom skapandet bearbetar tidigare händelser och erfarenheter. Detta stämmer överens med Braxells (2015, ss.27-28) uttalanden om skapande då hon menar på att barns skapandeprocesser blir ett verktyg för att dels bearbeta erfarenheter och känslor, men också för att erövra nya kunskaper. Även Dahlbeck och Persson (2010, s.203) samt Häikiö (2007, s.268) menar på att skapandet blir ett medel för att erövra nya kunskaper om omvärlden. I resultatet gör en pedagog en tydlig koppling mellan sitt förhållningssätt och läroplanens skrivelser om barnens rätt att utveckla sitt bildspråk (Lpfö 18 2018, ss.8-9). Det finns även en samsyn mellan pedagogerna om att skapandet kan användas som ett medel för att tillägna sig kunskaper inom andra ämnen, vilket tyder på att de förhåller sig till läroplanens angivelser om att skapandet ska fungera som både medel och mål (Lpfö 18 2018, s.9). Vårt resultat överensstämmer även med Wetterholms (2001, s.187-188) resultat, då en av lärarna i hans studie menade att det bör finnas ett syfte i planerade bildaktiviteter för att aktiviteterna ska bli meningsfulla.

Överlag skiljer sig pedagogernas bemötande gällande barns bildskapande. Det är få pedagoger som talar om barnens behov. Samtliga pedagoger nämner intresset som betydelsefullt, men ur två olika synvinklar. Ett synsätt innebär barnens intresse för skapande, och det andra innebär att intresset får inflytande i de lärarstyrda skapandeaktiviteterna. Pedagogerna har även en gemensam medvetenhet om barns påverkan på varandra. Enligt ett synsätt som framkommer är processen det viktiga i bildskapandet. Dock blir detta synsätt motsägelsefullt hos en pedagog då denne utvecklar sitt svar om att känna en stolthet över produkten. Vidare finns en samsyn om att skapandet kan användas för att erövra nya kunskaper inom olika områden.

6.2.3 Vilka likheter och skillnader upplever pedagogerna att det finns mellan pojkars och flickors bildskapande, och hur arbetar de för att minska dessa skillnader?

Resultatet påvisar en enighet mellan pedagogerna om att det idag finns en tydligare medvetenhet kring hur de väljer att prata med barn, särskilt i samband med bildskapande. På en förskola lyfter de vikten av att prata om färger som neutrala och på den andra förskolan lyfts betydelsen av att ta bort den rådande könsfixeringen, vilket överensstämmer med läroplanens föreskrift om att de traditionella könsmönstren ska motverkas i förskolan (Lpfö 18 2018, s.5). Dock blir pedagogernas uttalanden motsägelsefulla då två pedagoger under intervjuerna förställer sina röster när de samtalar om flickors bilder. Detta görs när de uttalar orden 'blommor' och 'rosa'. Wedin (2011, s.50) menar på att enligt genusordningen så

kategoriseras flickor som söta och gulliga. Uttalandena från vårt resultat påvisar att det finns någon form av värdering gällande vad som är flickigt respektive pojkgigt och stämmer därmed överens med genusordningen. Dessa värderingar skulle kunna komma från samhällets generella värderingar, då samhället i sin tur påverkar individens förväntningar och normer inom det sociokulturella perspektivet (Säljö 2000, ss.36, 73).

Eidevalds (2009, s.167) studie påvisade att de pedagoger som deltog bemötte barnen olika beroende på om de var flickor eller pojkar, även fast de beskrev sitt förhållningssätt som jämställt. Denna typ av icke likvärdigt bemötande är någonting som vi inte kan bedöma utifrån vårt resultat, då pedagogernas uttalanden skedde under intervjuerna och därmed inte i barngruppen. Utifrån vårt resultat finns ingenting som tyder på att pedagogerna inte skulle bemöta barnen likvärdigt oberoende av kön. Slutsatsen vi då kan dra är att pedagogerna bemöter barnen i enlighet med läroplanens skrivelser om att barns förmågor ska utvecklas utan att bli påverkade av könsstereotypa normer (Lpfö 18 2018, s.8). Läroplanen anger även att vuxnas bemötande påverkar barns uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt (Lpfö 18 2018, s.7). Vidare påvisade Wetterholms (2001, s.188) resultat att lärarens roll inom bildundervisningen påverkade barnens bildskapande. Sammantaget visar resultatet att det finns en medvetenhet hos pedagogerna gällande deras påverkan på barnen inom bildskapande. Denna medvetenhet lyfts av pedagogerna genom aspekter som exempelvis deras ageranden och uttalanden.

I resultatet framgick att två pedagoger hade uppmärksammat skillnader i flickors och pojkars motiv. Exempelvis var motiv relaterade till familj och hemmiljö vanligt förekommande hos flickor medan grövre motiv och fordon var vanligare hos pojkar. I en lärarstyrd aktivitet observerade en pedagog hur pojkar målade björnar och flickor målade blommor. Samtliga pedagoger är eniga om att flickor målar mer detaljrika bilder än pojkar. Dessa resultat kan relateras till Duncum (1997 se Wikberg 2014, s.49) som menar på att barns bilder kan klassas som flick- respektive pojkmotiv. Han konstaterar utifrån sin forskningsöversikt att flickmotiven har innefattat motiv av djur och växter, medan pojkmotiven har innefattat olika typer av fordon. Änggård (2006, s.88) menar också att flickors och pojkars bilder skiljer sig åt i motiv, men även i färgval. Hon observerade att flickor generellt föredrar motiv som hjärtan och färger som rosa, medan pojkarna valde att skapa motiv som vilda djur och färger som

blått. Vi kan av detta urskilja ett likvärdigt resultat i vår studie då det framkom att pojkar hade skapat bilar och björnar medan flickornas bilder hade inslag av blommor.

Av resultatet framkommer att en pojke målat hjärtan på sin bild under en lärarstyrd aktivitet. Det framgick även att en pojke hade klippt och klistrat, samt målat ett begränsat område med rosa färg i sitt fria skapande. Detta är bilder som strider mot normen, då färgen rosa enligt Änggård (2006, s.88) anses vara en flickfärg. Resultatet skiljer sig från teorin om genusordning, då pojkarna genom att använda en rosa färg skapar bilder som är gränsöverskridande (Wedin 2011, ss.50-51). Dessutom målar pojken i den lärarstyrda aktiviteten hjärtan, vilket också är någonting som hör till flickors motivval (Änggård 2006, s.88). Som tidigare nämnts menar Änggård (2005, s.206) att lärarstyrda aktiviteter kan fungera som en fristad att måla sådant som vanligtvis inte hör till könets norm. Detta överensstämmer med resultatet av vår studie, då vi utifrån pojkens bild kunde urskilja denna typ av fristad. Änggård (2005, ss.199, 206) drog slutsatserna av sitt resultat att barn i lärarstyrda aktiviteter mer sällan skapade sådant som var könsstereotypiskt i motsats till det fria skapandet, som lätt ledde till mer könsstereotypa bilder. Denna slutsats kunde även Wikberg (2014, s.223) dra, då eleverna i hennes studie skapade mindre könsstereotypa bilder i uppgifter med tydligare ramar att förhålla sig till. Dock skiljer sig vårt resultat från Änggårds studie då en av pojkarna hade målat könsöverskridande i sitt fria skapande. Vårt resultat skiljer sig även från Wikbergs, då en pedagog i vår studie under en lärarstyrd aktivitet observerade tydliga skillnader mellan pojkarna och flickorna, då de målade sådant som var typiskt för deras kön.

Om vi då återgår till pojkarnas bilder så kan de utifrån en annan synvinkel ses som sekundära anpassningar. Enligt Löfdahl (2007, s.18) innebär sekundära anpassningar att barnen följer vuxnas förväntningar till viss del. Vårt resultat visar att pedagogerna på Vitsippan särskilt vill att färger ska vara någonting neutralt, där båda könen ska kunna använda vilken färg som helst utan att det ska ses som en pojk- eller flickfärg. Genom att pojkarna använder rosa i sina bilder så följer de pedagogernas förväntningar. Däremot har den ena pojken målat små hjärtan i relation till resterande motiv och den andra pojken har klistrat tidningspapper över de rosa partierna, vilket tyder på sekundära anpassningar.

En pedagog talade även om vad som kan ses som sociokulturella erfarenheter, då hon ansåg att barns bildskapande beror på vilka erfarenheter barnen har med sig. Som exempel sade hon att om man inte har erfarenheter av bussar så målar man antagligen inte bussar, utan väljer motiv som man istället är bekant med. Detta sågs därmed som en orsak till skillnader mellan barns bildskapande. Detta överensstämmer med Änggård (2005, s.73) som menar att de erfarenheter ett barn har med sig påverkar vad barnet skapar för bilder.

Sammantaget visar resultatet att pedagogerna är samstämmiga gällande vad skillnaderna i barns bildskapande kan bero på. De menar att en anledning kan vara skillnaden mellan flickors och pojkars finmotoriska utveckling. Som exempel så upplever de att flickor är mer finmotoriska och att detta därmed är en orsak till att de målar fler detaljer gentemot pojkarna. Enligt Änggård (2006, s.70) krävs en viss motorisk utveckling för att kunna rita och måla föreställande bilder. Hon menar även att intresset för skapande varierar bland barnen (Änggård 2006, s.159). I ovanstående sammanhang lyfter även pedagogerna intresset som en bidragande faktor för de skillnader som de observerat. Detta kan relateras till Änggård (2006, ss.70, 159) förklaringar om bildskapande. Om pojkarna på dessa förskolor inte har samma intresse av skapande som flickorna har, så kan detta resultera i att pojkarnas finmotorik inte blir densamma som flickornas. Pedagogerna på Vitsippan upplever att pojkar målar mer i äldre åldrar, vilket stärker detta resonemang gällande intressets påverkan på barns bildskapande. En annan pedagog menar också att samhället påverkar barnens bildskapande, vilket stärks av den sociokulturella teorin som konstaterar att samhällets övergripande normer påverkar individens förståelse för vad som är acceptabelt inom den egna kulturen (Säljö 2000, ss.66, 73).

Sammanfattningsvis finns en större medvetenhet bland samtliga pedagoger om hur de väljer att prata med barnen, för att undvika att stärka könsnormer. Dock förställs rösterna vid tal om flickors bilder, vilket tyder på att det finns någon form av värderingar hos några av pedagogerna. Pedagogerna tycks behandla barnen likvärdigt, och har därmed ett förhållningssätt som överensstämmer med läroplanen. Samtliga pedagoger är överens om att det finns skillnader mellan pojkars och flickors bildskapande. Ändock finns några få könsöverskridande bilder i resultatet. En uppfattning som framkom var att skillnaderna i barns bildskapande kunde bero på olika sociala erfarenheter. En annan uppfattning som delades av

samtliga pedagoger var att skillnaden kunde bero på olika utveckling av finmotoriken samt skilda intressen bland barnen.

6.3 Slutsatser

Syftet med studien var att få ökad kunskap om hur pedagoger arbetar med barns bildskapande i förskolan. Bildskapande är ett kommunikationsverktyg som barnen ska få möjligheter och resurser till att utveckla. Detta kräver pedagoger som introducerar olika tekniker och material, ger barnen kunskap och därigenom stimulerar barnens bildskapande. Läroplanen och ytterligare två författare som nämns i bakgrundsavsnittet, påpekar att pedagogerna påverkar barns bilder, beroende på hur de väljer att förhålla sig till och bemöta bildskapandet. Både läroplanen och en av dessa författare tydliggör att bildspråket är ett viktigt kommunikationsverktyg för barn. Vår studie visar att pedagogerna anser det viktigt att stimulera barns bildskapande, och därför ge barnen tillgång till ett större utbud av material och tekniker. Av studien framkommer också att pedagogerna ser på barns bildskapande som någonting viktigt där barnen bland annat får möjlighet att erövra nya kunskaper, uttrycka känslor och erfarenheter. De har en syn på bildskapande både som ett medel, men även som ett mål i sig. Tidigare forskning visar att det funnits skillnader mellan flickors och pojkars bildskapande i både motiv och färgval. Forskningen visar även att barn påverkas av de lokala kamratkulturer som de ingår i, och att barnen följer de normer som den lokala kamratkulturen eftersträvar. Detta resulterar i att barnen inte alltid följer pedagogernas förväntningar. Trots att pedagogerna i studien arbetar för att minska traditionella könsmönster inom bildskapande så verkar det ändå som att barns kamratkulturer har en inverkan på barns bildskapande. Även fast pedagogerna inte uttryckligen pratar om begreppet kamratkulturer, påvisar de ändå en förståelse om att barnen i viss mån påverkar varandra i aktiviteter som skapande.

Då vi använt oss av kvalitativ intervju som metod, går resultatet inte att generalisera då det endast utgår från ett fåtal pedagogers erfarenheter om barns bildskapande. Vårt resultat ger ändå en inblick i hur arbetet med barns bildskapande kan se ut, vilket var syftet med vår studie. Därmed hoppas vi att vi kan bidra med ökad kunskap och förståelse om hur pedagoger kan arbeta med barns bildskapande.

7 Källförteckning

Braxell, S. (2015). *Skapande barn: Att arbeta med bild i förskolan*. Stockholm: Lärarförlaget.

Dahlbeck, P. & Persson, S. (2010). Estetik i förskolan. I Riddersporre, B. och Persson, S. (red.) *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur AB, ss.193-203.

Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Diss. Jönköping: Jönköping Universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:158528/FULLTEXT01.pdf> [2018-11-15]

Franzén, K. (2014). De yngsta barnen: exemplet matematik. I Franzén, K., Hjalmarsson, M. & Löfdahl, A. (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber AB, ss.58-66.

Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska läroprocesser: Atelierista i förskola och skola*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet. <https://gup.ub.gu.se/file/207079> [2019-01-22]

Kihlström, S. (2007). Intervju som redskap. I Dimenäs, J. (red.) *Lära till lärare: Att utveckla läraryrket: Vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber AB, ss.47-63.

Kvale, S. och Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. uppl., Lund: Studentlitteratur AB.

Lpfö 98 (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö98: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.

Lpfö 18 (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf4001.pdf?k=4001 [2018-11-13]

Löfdahl, A. (2007). *Kamratkulturer i förskolan: En lek på andras villkor*. Stockholm: Liber AB.

Nationalencyklopedin (u.å.). Genus. Tillgänglig: Nationalencyklopedin. <http://www-ne-se.www.bibproxy.du.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/genus> [2018-12-19]

Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2015). *Konsten att lära barn estetik*. 3. uppl., Lund: Studentlitteratur AB.

Richter, E. (2012). Ta skapandet på allvar. *Förskolan*, 6 januari. <https://forskolan.se/ta-skapandet-pa-allvar/> [2019-01-04]

Roos, C. (2014). Att berätta om små barn: Att göra en minietnografisk studie. I Franzén, K., Hjalmarsson, M. & Löfdahl, A. (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber AB, ss.46-56.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 [2018-11-13]

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. 3. uppl., Lund: Studentlitteratur AB.

Vetenskapsrådet (u.å.). *Forskningsetiska principer: inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2018-11-20]

Wedin, E-K. (2011). *Jämställdhetsarbete i förskola och skola*. 2. uppl., Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Wetterholm, H. (2001). *En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder*. Diss. Malmö: Malmö University. <http://muep.mau.se/handle/2043/7974> [2019-01-22]

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. 2. uppl., Lund: Studentlitteratur AB.

Wikberg, S. (2014). *Bland självporträtt och parafraaser: Om kön och skolans bildundervisning*. Diss. Umeå: Umeå Universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:745557/FULLTEXT01.pdf> [2018-11-15]

Änggård, E. (2005). *Bildskapande: En del av förskolebarns kamratkulturer*. Diss. Linköping: Linköpings Universitet. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:20796/FULLTEXT01.pdf> [2018-11-15]

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

8 Bilaga 1

Informationsbrev

Information om intervju gällande barns bildskapande

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Hej!

Vi är två studenter som läser förskolläraryrket på Högskolan Dalarna i Falun. Vi ska nu skriva ett examensarbete med inriktning mot barns bildskapande ur ett genusperspektiv. Den data som insamlas kommer att analyseras utifrån olika teorier och forskningsresultat som tidigare framkommit.

Vi kommer att använda oss av intervjuer i form av fokusgrupper. Intervjun sker på förskolan och tar ca. 90 minuter. Intervjun kommer att ljudinspelas och kommer att förvaras på säker plats. Förskolan får själv bestämma vilka tre pedagoger som kan delta i undersökningen. Vi vill gärna se att pedagogerna är intresserade och har en vilja av att delta i vår intervju för att skapa ett så bra samtal som möjligt.

Ta med 4 bilder skapade av pojkar och flickor i åldrarna 4-5 år som underlag för samtalet. Det kan vara både enskilda bilder och gruppbilder. Barnens namn ska inte synas för att vi inte ska kunna identifiera barnen. Vi vill endast ha information om kön.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna som kommer att publiceras. Deltagarna i intervjun kommer att få möjlighet att ta del av den färdigställda uppsatsen om så önskas. Detta kan i så fall nämnas av deltagarna efter avslutad intervju, och dokumentet kommer då att skickas via mail när uppsatsen är klar och godkänd.

Materialet som samlas in kommer endast att användas för vår undersökning. Känsliga och identifierbara uppgifter kommer således inte att framgå i vår studie. Deltagare kommer därmed inte att kunna identifieras då både förskolor och deltagare ges fiktiva namn. Informationen vi tar del av kommer endast att behandlas av oss (Elina och Mikaela) och vår handledare. Handledaren kommer inte att ta del av vilken person som har sagt vad.

Intervjun kommer att äga rum v.48 alternativt v.49. Vänligen meddela oss dag och tid som passar så fort som möjligt. Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga:

Elina Pers och Mikaela Björk.

9 Bilaga 2

Samtyckesblankett



Samtyckesblankett

Samtyckesblankett för deltagande i intervjustudie gällande examensarbetet om barns bildskapande ur ett genusperspektiv som genomförs av Mikaela Björk och Elina Pers. Syftet med blanketten är att informera dig om vilka rättigheter du har som deltagare i denna studie.

Det är viktigt att du är medveten om att:

- Ditt deltagande i studien är frivilligt. Du kan när som helst avbryta din medverkan, utan vidare förklaring.
- All insamlad data kommer att behandlas konfidentiellt och ske på ett betryggande sätt.
- Resultat från intervjun kommer att ingå i examensarbetet som också publiceras, men materialet kommer att vara anonymt.

Jag lämnar härmed mitt samtycke till ovanstående:

Datum:.....

Underskrift:.....

Namnförtydligande:.....

Studenters underskrift

Underskrift:.....

Underskrift:.....

10 Bilaga 3

Intervjufrågor

Allmänna frågor

Vilken utbildning har ni?

Hur länge har ni arbetat inom förskolan?

Vad har ni för erfarenhet av barns bildskapande?

Pedagogernas syn på bildskapande

Vilket förhållningssätt har ni till barns bildskapande?

Vad erbjuder ni barnen för olika bildskapande aktiviteter och material?

Kan ni se någon skillnad mellan pojkars och flickors bildskapande?

Pedagogernas intentioner med bildskapande

Vilka är intentionerna med bildskapande?

Forskning visar att barn ofta skapar könsstereotypa bilder. Hur förhåller ni er till det och hur försöker ni motverka detta?

Hur kan ni se det i bilderna som ni har tagit med er?