

---

**Examensarbete i Lärarprogrammet  
vid  
Institutionen för pedagogik - 2009**

---

## **BILDSKAPANDE**

En kvalitativ observationsstudie om hur  
förskolebarn använder det fria bildskapandet som  
ett forum till att skapa social samhörighet

**Linnéa Ternevik  
Mavis Jones**



**HÖGSKOLAN I BORÅS**  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

## **Sammanfattning**

<b>Arbetets art:</b>	Lärarprogrammet, lärare med inriktning mot förskolan 210 högskolepoäng. Examensarbete ”Att utforska pedagogisk verksamhet” 15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.
<b>Titel:</b>	Bildskapande – En kvalitativ observationsstudie om hur förskolebarn använder det fria bildskapandet som ett forum till att skapa social samhörighet
<b>Engelsk titel:</b>	Doing art – A qualitative observation study about how pre-school children use their free-art as a forum to construct social solidarity.
<b>Nyckelord:</b>	Barn, förskola, det fria bildskapandet, samhörighet, gemenskap.
<b>Författare:</b>	Linnéa Ternevik och Mavis Jones.
<b>Handledare:</b>	Lotta Wank.
<b>Examinator:</b>	Marianne Dovemark.

---

## **BAKGRUND:**

I Vygotskijs pedagogiska teorier är det betydelsen av kulturen och den sociala interaktion som är viktigt för barns utveckling. Forskare har kommit fram till att socialt deltagande är viktigt för barn, då de utvecklar en egen identitet. Barnen kan med hjälp av bildskapandet inspirera och påverka varandra samt skapa olika kamratgrupper. I dessa grupper finns det en dold längtan till att bara få vara med, men även känna trygghet och en gemenskap.

## **SYFTE:**

Vårt syfte är att undersöka hur förskolebarn i åldern ett till fem använder det fria bildskapandet som ett forum för att skapa social samhörighet.

## **METOD:**

Vi använder oss av den kvalitativa forskningsmetoden med observationer som forskningsredskap. Våra observationer skedde på två olika förskolor där barnen var i åldrarna två till sex. Vi valde att observera tio olika tillfällen då vi var intresserade av hur barnen skapar social samhörighet.

## **RESULTAT:**

Vi har sett att barn under det fria bildskapandet utvecklar sociala färdigheter så som att samspela och kommunicerar. I det fria bildskapandet hjälper barn varandra, de skapar grupper och de testar på olika makt positioner. Resultatet visar även på hur barnen använt sig av olika strategier till att få inträde i en pågående aktivitet, men även hur de har utslutit någon.

# Innehållsförteckning

Inledning .....	4
Förskolans uppdrag .....	4
Syfte .....	4
Bakgrund .....	5
Definitioner av begrepp .....	5
Social samhörighet .....	5
Bildskapandet på förskolan .....	5
Det lärarledda bildskapandet .....	5
Det fria bildskapandet .....	6
Bildskapande ur ett historiskt perspektiv .....	7
Fantasi och kreativitet .....	7
Betydelsen av att tillhöra en grupp .....	8
Kamratkulturen .....	10
Sociokulturellt perspektiv .....	10
Utvecklingspsykologiskt perspektiv .....	12
Miljöns betydelse för samhörighet .....	13
Teoretisk utgångspunkt .....	14
Metod .....	16
Metodval .....	17
Observationer .....	17
Urval .....	18
Genomförande .....	18
Forskningsetik .....	19
Validitet och reliabilitet .....	19
Analys och bearbetning av materialet .....	20
Översikt av förskolorna .....	20
Resultat .....	20
Skapa en gemenskap .....	21
Bildskapande som dragningskraft .....	22
Bekräftelse och tillgivenhet .....	23
Hjälpa varandra .....	24
Strategier för att få inträde .....	25
Uteslutning .....	26
Skapa likadant som kamraterna .....	27
Diskussion .....	28
Resultat diskussion .....	28
Sociala relationer .....	28
Gruppbildning .....	30
Pedagogiska konsekvenser .....	31
Förslag för vidare forskning .....	32
Metod diskussion .....	33
Tack .....	33
Referenser .....	34
Bilagor .....	36

## **Inledning**

Föreliggande studie handlar om barns sociala relationer i förskolan med fokus på barnens fria bildskapande. Vårt intresse för denna undersökning grundas på barnens lust för bildskapande samt vår egen entusiasm för ämnet. Ytterligare finns det ett uppdrag enligt läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998), där pedagogerna skall skapa en levande social och kulturell miljö för att stimulera barnen till att utveckla sina sociala och kommunikativa färdigheter. Dock har vi utifrån våra egna erfarenheter sett att bildskapandet oftast ses som ett moment barnen kan sysselsätta sig med innan de ska påbörja en aktivitet som anses vara ”viktigare”. Bild handlar enligt oss inte bara om att rita en fin teckning utan det handlar om inspiration, fantasi, kreativitet, process, produkt och reflektioner kring det barnen har skapat. Vi anser även att skapandet är en aktivitet där barnen får chans till att känna gemenskap där de kan diskutera med varandra om sina tankar.

### ***Förskolans uppdrag***

Förskolan är en pedagogisk mötesplats för barn och vuxna. Verksamheten drivs av en läroplan som grundas på skollagen (Utbildningsdepartementet, 1998). Läroplanen styr förskolan och beskriver vilka krav staten lägger på verksamheten samt vilka krav och förväntningar barn och föräldrar kan ha på förskolan. Förskolans läroplan belyser värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för verksamheten. Läroplanen tar även upp att förskolan vilar på en demokratisk grund och därför skall förskolan bli en plats för att grunda och främja samhällets demokratiska värdegrund. Bland annat står det att barn skall uppleva sig vara en fördel för gruppen och att barngruppen är en viktig del av barns utveckling och lärande. Däröver skall barnen utveckla sin förmåga att hantera konflikter samt förstå rättigheter och skyldigheter. Ytterligare skall det finnas pedagogiska förutsättningar som barnen behöver, för att främja deras nyfikenhet, samt lust att lära. Bland annat skall förskolan sträva efter att varje barn utvecklar sin skapande förmåga i olika uttrycksformer som lek och bild.

### **Syfte**

Vårt syfte är att undersöka hur förskolebarn i åldern två till sex använder det fria bildskapandet som ett forum för att skapa social samhörighet

## Bakgrund

I detta avsnitt kommer vi att definiera begrepp som social samhörighet, bildskapande på förskolan, det lärarledda bildskapandet och det fria bildskapandet. Vi kommer även att presentera olika forskning som handlar om bildskapande utifrån ett historiskt perspektiv, fantasi och kreativitet, betydelsen av att tillhöra en grupp, kamratkulturen samt miljöns betydelse för samhörighet.

### ***Definitioner av begrepp***

#### **Social samhörighet**

När vi skriver om social samhörighet syftar vi på människors behov av att skapa relationer med varandra. Detta för att kunna identifiera sig, känna trygghet, känna uppskattning, bli sedd, känna tillhörighet och gemenskap, men framförallt för att känna sig värdig som individ.

#### **Bildskapandet på förskolan**

Bendroth- Karlsson (2008) tar upp att barn kan med hjälp av bildskapandet inspirera och påverka varandra. Hon menar att den sociala aspekten främjar de kreativa processerna. Weissenrieder (2008) menar på att den sociokulturella bildteorin handlar om att barnen tillsammans sitter och ritar och pratar. De härmar varandra och hittar på nya saker samtidigt som bildspråket utvecklas. Weissenrieder påpekar att barn hjälper och uppmuntrar varandra under bildskapande. Enligt Bendroth- Karlsson delar barn med sig utav sina privata och offentliga sidor när de tillsammans skapar bilder. Hon tar även upp att barn både som skapare och betraktare socialiseras in i bildvärlden.

#### **Det lärarledda bildskapandet**

Begreppet det *lärarledda bildskapandet* kan vi dela in i två kategorier; styrd och vägled. Bendroth-Karlsson (1998) tar upp Fröbeltraditionen som präglade bildpraktiken i den tidiga barnträdgårdsverksamheten. Fröbel var en tysk pedagog. Han menade att barn får växa och utvecklas fritt när de lär sig rita och utforma lekgåvor som hjälpmedel. Dock hade Fröbel stränga och detaljerade instruktioner vilket ledde till att det saknades personliga uttryck i barnens arbete. Bendroth-Karlsson skriver om Stuhlman, en pedagog från Tyskland på 1900 talet. Stuhlman var den pedagog som strängt använde sig av det lärarledda bildskapandet i skolorna (Bendroth-Karlsson, 1998). Hon tar även upp att lärarna i allmänhet visade barnen vad och hur de skulle göra. Det var viktigare att förmedla det rätta sättet att rita och måla än att låta barnen själva få uttrycka sina personliga tankar och idéer. Bendroth-Karlsson hänvisar även till Winner, som besökte olika kinesiska bildklasser. Där styrdes de små barnen strängt av deras auktoritära lärare (mästare). De lydiga barnen kopierade exakt den vuxnes stegvisa demonstrationer för att bemästra en bildtradition med mycket värde i deras kultur.

På 1950-talet påpekade filosofen Dewey vikten av att utgå från barnens intressen och begåvningar, samt det sociala samspelet (Bendroth-Karlsson 1998). Han menade att läraren ska skapa bra sociala förutsättningar samt uppmuntra barnens nyfikenhet. Synen var att barn ska skapa fritt, utan mallar och instruktioner. Bendroth-Karlsson poängterar att på 1960-talet låg tonvikten på den motoriska utvecklingen. När barnen skapade, var huvudinnehåll någonting annat än bild. Exempelvis var fokus inriktad på att lära barnen tekniska färdigheter som att klippa och sy. I Bendroth-Karlssons studie jämförde hon två olika arbetsätt på olika förskolor och skolor. På en skola styrde pedagogerna genom alla stadier och barnen gjorde allting på lärarens villkor. I denna studie komparerade hon med en förskola vars lärare vägledde barnen samt uppmuntrade dem att prova nya metoder och material. Hon kom fram till att de sammanhangslösa och stränga lärareledda bildaktiviteterna var obegripliga och ointressanta för barnen. På förskolan hade lärarna en mer demokratisk synsätt, barnen var mer intresserade och aktivt deltagande, det vill säga att barnen tog egna initiativ och beslut. Bendroth-Karlsson (1998) tar upp Rosario och Collazo som 1981 gjorde en studie om estetisk socialisation på två olika förskolor med fokus på estetisk rationalitet. Studien visar att lärarnas instruktioner och bedömningar av barnens skapande kan delas in i två stilar: produktiv och reproduktiv. Rosario och Collazo menar att den reproduktiva stilen kännetecknas av lärarstyrda aktiviteter, lärare har vissa regler samt visar den rätta lösningen. Barnet får beröm om deras skapelser ser ut som lärarens ideal. Däremot observerade Rosario och Collazo att lärarna inte betraktade de bilder barnen gjorde på egna initiativ, som riktigt konst. Det var de bilderna som barnen gjorde under lärarnas ledning, som fick den största delen av lärarnas uppmärksamhet. Rosario och Collazo anser att det kan bero på lärarnas inlärd naturalistiska konstpreferenser. Lärarna vill förmedla till barnen att det är viktigt att skildra den verklighet som de upplever omkring sig, så exakt och utförligt som möjligt.

## **Det fria bildskapandet**

Begreppet *fritt bildskapande* används för att beskriva att bildskapandet inte ska ha några begränsningar eftersom barn ska bli fria och självständiga. Bendroth-Karlsson (1998) tar upp den engelska konstteoretiken Read. På 50-talet fick det fria bildskapandet ett genombrott i skolan på grund av Reads barnperspektiv. Han menade att barn har olika personligheter som ska utvecklas med skapande i fokus. Read menade att barn skulle få uttrycka sig utan att känna press från lärarnas krav och skolans mål. Lärarna ska bli handledare och inspiratörer. Reads tankar är grunden till att de kollektiva arbetsmetoderna utbyttes mot individuella metoder. Detta ledde till att den sociala kontakten mellan barnen under bildskapandet bedömdes som viktigt. Enligt Read utvecklar barnen kunskap om sig själv så som duglighet genom det fria bildskapandet. Bendroth-Karlsson tar även upp den danske bildsocialisationsforskaren Pedersen som har undersökt barnens bildskapande. Han kom fram till att barn lär sig göra bilder genom att se andras bilder, det vill säga genom att imitera exempelvis syskons och kamraters bilder.

## ***Bildskapande ur ett historiskt perspektiv***

Forskningen om barns bildskapande började på 20-talet med fokus på barns olika utvecklingsstadier. Piaget (1967) utvecklade dessa stadier samt kopplade barnens teckningar med deras kognitiva utveckling. Om ett barn inte kunde rita av ett objekt berodde det på outvecklad intelligens. Piaget menade att barnen skulle behärska flera färdigheter innan de kunde nå det som var viktigt under bildskapande: visuell realism. Enligt Piaget utvecklas barnens geometriska förståelse först vid nio årsåldern. Piaget menar på att det är efter denna utveckling barn kan börja återge ett föremål eller en scen. I Piagets teori följer alla barn samma stadier i samma ordning.

Lowenfeld & Brittain (1987) utvecklade en teori i sex olika stadier inom barns bildutveckling, som de diskuterade i olika tidningar under 1947. Det första stadiet är när det lilla barnet i åldern två till fyra år sätter igång i bildskapandets värld med omfattande klotter. Vid fyra år går barnen över till det andra stadiet, där de ritar representationer av bekanta objekt exempelvis *huvudfotingar*. Det tredje stadiet innebär att barn från sju till nio år har skaffat sig vissa scheman för att rita olika objekt, exempelvis när barnen använder streck och former för att rita en bil eller ett hus. Scheman används många gånger för att praktisera tills det är perfekt. Det fjärde stadiet är när barnen i åldern nio till tolv intresserar sig för detaljer, och realism blir viktigt. I åldrarna tolv till fjorton kommer barnen in i det femte stadiet, vilket innebär att de intresserar sig för att måla av olika ting, som exempelvis naturen. I det sjätte stadiet använder sig barn, i åldrarna fjorton till sjutton år, utav bildskapandet som ett verktyg för att kommunicerar sina känslor.

Nyligen har forskare inom barns bildskapande kritiserat de stadieteorierna som beskrivits ovan. De menar att det finns mycket mer till barnens bildskapande, än de begränsande utvecklingspsykologiska och intellektuella perspektiven. Är det sant att alla barn följer samma stadier oberoende av kultur eller bildning? Wolf och Perry (1998) påpekar realismens betydelse inom stadieteorierna men hävdar att skapandet har flera funktioner. Istället för ett unilineär bildutveckling anser Wolf och Perry att barnen skaffar sig en repertoar av färdigheter, som de sedan väljer mellan när det passar bäst för olika aktiviteter, oberoende av vilken stadium de skulle befinna sig i.

## ***Fantasi och kreativitet***

Vygotskij (1995) anser att skapande är ett kreativt språk där människan med hjälp av olika estetiska uttrycksformer tolkar, förstår och förmedlar kunskaper till sin omgivning. Det är genom kreativitet som vi människor kan skapa något nytt. Denna kreativa förmåga kallar Vygotskij för fantasi, och enligt honom finns det fyra olika samband mellan fantasi och verklighet. Den första är att allt som skapas i fantasin är grundade i en människas erfarenheter från verkligheten. Vi kan alltså inte skapa mer i fantasin än vad vi har material i våra tidigare erfarenheter. Den andra är när vi i fantasin skapar oss en bild av en verklig händelse som vi själva ej erfarit genom att ta del av någon annans erfarenhet. Den tredje är det emotionella sambandet som visar sig i två olika riktningar. Den första riktningen är när känslorna styr fantasin, vilket betyder att våra känslor söker efter

verkliga och välkända bilder att förkroppsligas i t.ex. olika färger till olika sinnesstämningar (svart för sorg). Den andra är när fantasin styr känslorna, vilket betyder att alla våra fantasiskapelser påverkar och frambringar olika känslor hos oss. Trots att dessa känslor inte alltid grundar sig på skapelser som överensstämmer med verkligheten så är ändå känslorna en verklig och reell upplevelse. Exempelvis kan föremål i natten tros vara något annat än det egentligen är vilket kan skapa rädsla. Den fjärde formen är när fantasin kristalliseras och tar en yttre gestalt. Genom fantasin skapar människan något nytt som inte existerar i den mänskliga erfarenheten och verkligheten. När fantasiskapelsen har materialiserats så kan den i sig påverka andra ting och människor.

Vygotskij (1995) beskriver vidare begreppet *fantasi* som ett verktyg för att vidga människas erfarenheter och behov för att utveckla intellektuella verksamheter. Enligt Vygotskij är det, oavsett ålder en upptäckande resa när människan ritar, skulpterar, målar, tecknar, dramatiserar och skriver. Nya material används, ny teknik erövrar, nya idéer sprids och människan utmanas att använda kreativitet för att lösa svårare och svårare problem. Vygotskij påpekar att människornas nervsystem karakteriseras av en förmåga, kallad ”plasticitet”. Det betyder att nerverna får förändra sig som ett resultat från yttre intryck, till exempel vad man ser, hör och gör. Vygotskij förklarar att hjärnan samtidigt bevarar spåren av dessa förändringar om stimuli upprepas många gånger. Vygotskij menar att om spåret finns kvar blir det lättare att upprepa förändringarna en annan gång, vilket i sin tur används som en grund för att utvecklas vidare som människa och pröva nya utmaningar. Genom dessa förändringar produceras det fler förändringar i nervsystemet. Vygotskij påpekar att utan en stimulerande miljö och flera utmanande aktiviteter utvecklas inte människornas kreativa tänkande.

Vygotskij (1995) menar på att fantasi och kreativitet är grunden för att utveckla det mänskliga tänkandet. Han anser att det är tack vare fantasin som hjärnan inte bara bevarar och reproducerar ens tidigare erfarenheter, utan också kan skapa nya situationer och beteenden genom att kreativt bearbeta tidigare erfarenheter.

”Det är just människans kreativa aktivitet som gör henne till en framtidsinriktad varelse, som skapar sin framtid och samtidigt förändrar sin nutid” (Vygotskij, 1995, s.13).

## ***Betydelsen av att tillhöra en grupp***

Svedberg (2003) tar upp att vi ingår i olika grupper, i dessa grupper finns det en längtan till förståelse, kärlek, glädje och viktigaste av allt mening. Svedberg menar på att en grupp väcker en dold längtan, att bara få vara med, känna trygghet, på allvar räknas in i en gemenskap är enligt Svedberg ett starkt socialt motiv. Han tar även upp att den lilla gruppen bildar en slags mellannivå vilket ger den enskilde en överblick och förutsägbarhet i tillvaron. Svedberg menar även att i en grupp kan vi bli bekräftade och utveckla ett sunt självförtroende för att tackla olika svårigheter konstruktivt i andra situationer. Svedberg fortsätter med att ett gruppliv ger glädje, samhörighet och stunder som har en livsavgörande betydelse. Men det är inte alltid vi har en positiv erfarenhet av



att tillhöra en grupp. Svedberg menar på, att likaväl som vi har stött på glädje och gemenskap, har vi någon gång även stött på motsatsen så som falskhet, grymhet och oförståelse. Han anser att vissa människor prioriterar ensamheten istället för att tillhöra en grupp vilket grundar sig på smärtsamma grupperfarenheter som växt sig allt för starkt.

Enligt Svedberg (2003) behöver vi medmänniskor, som på olika sätt har en viktig roll i våra liv, för att vi ska kunna forma och hålla fast vid vår identitet. Det är genom våra medmänniskor vi hittar meningen och glädjen med livet. Svedberg anser att utan våra medmänniskor skulle meningen och glädjen inte få någon resonans och det skulle då försvinna ut i tomheten. Han fortsätter med att det är genom våra erfarenheter och rädslan för detta som gör att vi hyser blandade känslor inför grupper och sociala tillhörigheter.

Svedberg (2003) tar upp att vi måste anpassa oss för att tillhöra en grupp, han menar att utan anpassning skulle all mänsklig samvaro bli katastrofal. Vi anpassar oss efter hur vi tror att andra anser att vi ska bete oss, för att få den trygghet och det erkännande vi alla är beroende av. Svedberg tar även upp sju olika strategier för den sociala anpassningen;

- *Förnekaren* är den som anser att han/hon inte har några som helst problem värda att tala om. De hittar alltid ett sätt att förringa eller avfärda saker som folk oroar sig över. Det finns en omedveten förhoppning om att han/hon kan undvika att ta itu med egna känslor av otillräcklighet om han/hon blundar för problem. *Jag behöver dig, därför måste jag låtsas att jag inte behöver dig alls. På det viset kan ingen göra mig illa. Personligt motto; No problems!* (Svedberg, 2003, s.111).
- *Offret* är den som aktivt finner eller söker tillfällen att bli sårad, förorättad eller kränkt. Detta får en motsatt effekt när omgivningen lovar att det inte alls var meningen att kritisera eller såra. Om han/hon handlar klokt kan nog alla förstå hur synd det är om henne/honom, han/hon kan rent av bli ett helgon. Denna strategi blir på ett omedvetet plan att förlägga lidandets orsak till någon annan ett skydd mot att slippa konfrontera sina egna känslor av otillräcklighet. Det personliga mottot är; *Stackars mig!* (Svedberg, 2003, s.111).
- *Kritikern* är den som alltid hittar brister eller felaktigheter i andras idéer, han/hon har även åsikter om allt som inte är perfekt. En sådan här person finner med nöje en orsak att peka på andras felaktiga ordval, kritiserar småsaker och läser in det värsta scenariot i situationen. Att konsekvent se till att alla framstår i dåliga dagar än sig själv, blir ens egna brister inte så allvarliga. Det personliga mottot i denna strategi är; *Idioter, jag vet bäst!* (Svedberg, 2003, s.111).
- *Självanklagaren* är den som vet att allt tråkigt som händer egentligen är han/hennes fel. Personens ansvarskänsla gör att han/hon känner skuld för allt som blir fel. Tröst ger lindring så länge inte någon försöker ta ifrån än skulden. Oftast lägger personen skulden på sig själv innan någon annan hinner, bättre att förekomma en förekommas. På detta vis skyddar personen ifråga sig själv mot andras anklagelser och behöver inte ta tag i sina egna brister. Det personliga mottot är; *Jag är en eländig människa!* (Svedberg, 2003, s.112).

- *Hjälparen* är den person som dras till alla det är ”synd om” och som behöver ”hjälp”. Denna person ställer upp på sin omgivning, håller med och förstår, vare sig de vill eller inte och visar inte hänsyn till deras reaktioner. Denna strategi uttrycker sig omedvetet att denna person behöver någon att hjälpa och gör vad som helst för att bli omtyckt. Då blir han/hon upptagen av andras problem och slipper ta itu med sina egna. Det personliga mottot är; *Såja, såja!* (Svedberg, 2003, s.112).
- *Den bekräftelseörstande* är en person som ständigt vill ha sitt eget värde bekräftat. Han/hon vill hela tiden höra att han/hon är ok och vill att någon annan ska övertyga henne/honom om det. Personens egna brister hamnar i ett barmhärtigt dunkel genom andras ljuva beröm. Det personliga mottot är; *Mer, mer...!* (Svedberg, 2003, s.112).
- *The bad guy* är en besvärlig person som bråka för att ta makten över situationen och andra. Detta är ett förhållningssätt som uttrycker att personen i fråga behöver någon annan, därför måste personen tvinga den andra att reagera så att han/hon kan genom sin godhet se personen i fråga behövande. Personen slipper se sig själv och sitt eget kaos genom att rikta all ilska utåt. Det personliga mottot är; *Det skiter väl jag i!* (Svedberg, 2003, s.112).

Svedberg (2003) poängterar att vi alla har behov av att känna gemenskap, bli sedda och älskade för den vi är. Han menar på att när det kommer till anpassning kan denna innerliga önskan ta sig många, ibland bisarra eller svårförståeliga uttryck.

## **Kamratkulturen**

### **Sociokulturellt perspektiv**

Begreppet kamratkultur omfattar handlingar, rutiner och värderingar som barn skapar och använder i interaktion med varandra. Corsaro (1981) har forskat bland annat om betydelsen av kamratkulturer för barns socialisation och utveckling. Han framhåller barn som *socialisationsagent* och menar att de deltar i sin egen utvecklingsprocess. Det betyder att barn har förmågan att påverka och förändra mönster i sin omvärld. Enligt Corsaro skapas barns kamratkultur när de delar med sig av prylar, information och lekar. Vidare menar Corsaro att socialt deltagande är viktigt för barnen. De utvecklar strategier för att försöka vara med i någons lek. Corsaro observerade att det är svårt att vinna tillträde till små barns lekgrupper därför att de försöker skydda utrymmet, föremål och leken, ifrån andra barn. Enligt Corsaro gör barn detta inte för att vara elaka men för att försvara leken. Barnen är även medvetna om att leken kunde avbrytas om flera barn bjöds in. I Corsaros undersökning (1981) använde barnen sig utav vissa strategier för att avvisa andra från leken, exempelvis hänvisade de till äganderätt ”vi var här först”, regler ”du är för ung” samt rumsbegränsningar ”det finns inte plats”. Corsaro kom fram till att barn brukar begränsa sin kamratgrupp till mellan fyra och sju barn. Den mindre gruppen skapar en känsla av tillhörighet för barnen. Ytterligare definierar Corsaro (1997) kamratskap som ett förhållande mellan individer som delar gemensamma intressen. Han fortsätter med att det kan finnas flera olika kamratgrupper bland barn på samma

avdelning. Enligt Corsaro handlar kamratkultur på förskolan om bland annat statuspositioner, vem kan vara med och vem bestämmer leken. Till skillnaden från att ha *kamrater* skaffar barn även *kompisar*. Corsaro anser att kompisarnas vänskap präglas av djupa känslor i ett ömsesidigt förhållande, exempelvis kompanjonskap, intimitet och tillgivenhet.

Resultaten av Ihrskogs (2006) studie visar att det är avgörande att ha en kompis för att utveckla en sund identitet. Förhållandet mellan kompisar skapar tillit, förtroende samt ömsesidighet. Enligt barnen i studien är en kompis någon som är hjälpsam och vill varandra väl. Ihrskogs studie visar även att barn vill ha förhållande med andra människor, då de är viktiga och betyder någonting för barnen. Hon menar att barn som en social varelse har behov av att få bekräftelse.

Löfdahl (2007) visar i sin forskning att aktiviteter såsom fritt skapande kan användas både för att skapa tillhörighet och för att utesluta andra. Hon menar att när barnen berömmar och bedömer ett annat barns skapelser blir det ett sätt att ordna status mellan barnen. Exempelvis kan ett barn ge sig själv bra status om de tycker att de har gjort en fin bild. De kan också bedöma ett annat barns bilder negativt och detta barn får då en sämre statusposition. Löfdahl påpekar att kamratkulturer påverkar barnens gemenskap.

Det finns vissa studier som pekar på att kamrater främjar varandras utveckling på ett kognitivt, kommunikativt samt socioemotionellt sätt (Williams, 2001). Williams empirisk studie visar att det uppstår interaktiva situationer mellan barn då de kommunicerar och samspelar med varandra på olika sätt. Barnen vill få specifika kunskaper, samt färdigheter som främjar kunskap om hur de kan vara en del av gruppen. Williams observerade att i samspel med varandra formar barn egna lärande situationer, exempelvis gör de likadant som en kompis, lyssnar och observerar. Williams påpekar att barnens ålder och kön ses som en oviktig detalj i samband med barns vilja att lära tillsammans. Williams studie visar, att barn uppfattar att de både kan hjälpa en kompis att lära sig någonting, samt lära sig någonting av en kompis.

Ivarssons (2003) studie handlar om barns relationer med jämgamla kamrater i förskolan. Hennes utgångspunkt är att barn är aktiva sociala aktörer som konstruerar gemenskapen. Ivarsson menar på att barn får nya erfarenheter och insikter i samspel med jämnåriga kamrater. Detta bidrar till att barn får ökad självkänedom samt utvecklar en känsla av tillhörighet. Ivarsson tar upp, att barn ägnar mycket energi till att vara med i kamraters grupp, eller att bli den som fångar andra genom intressanta aktiviteter. Ivarsson observerade att barn är medvetna om de olika reglerna inom skapandet av kamratgrupper, samt att de visar hänsyn till dessa regler. En sådan regel kan vara att ”komma först” (Ivarsson, 2003, s.100). Ivarssons studie visar att barn som hade någonting först eller de som började leken först får tillåtelsen att styra över interaktionsutrymmet. Den som har ledarpositionen har därför det största inflytandet och makt över gruppen. I samma kontext tar Ivarsson upp begreppet *närhetsprincipen* (s.103). Hon menar att barnen använder sig utav ett system av rangordning, när de väljer vem som kan vara med i gruppen. De som har en betydelsefull roll i ett annats barns liv får företräde till gruppen, och på så vis skapar barnen en gemenskap.

Tellgren (2004) har studerat barns strategier för tillträden och uteslutningar på förskolan. Resultatet visar bland annat att barnen kämpar för att bevara sina kamratgrupper som skapats under dagen. På grund av flera avbrott på förskolan kan det dock bli svårt att hålla sig tillsammans. Tellgren påpekar att interaktion med andra barn kan leda till gemenskap. För att skapa interaktion måste barnen förhandla om roller samt vem som skall vara med. De utvecklar olika strategier för att få tillträde till interaktionsutrymmen, exempelvis kan barnen avbryta aktiviteten fysiskt eller störa den pågående aktiviteten. (Tellgren, 2004, s. 79-80).

Sheridan och Williams (2007) har forskat om konkurrensen som sker mellan barn i lärandekontexter på förskolan och skolan, de har kommit fram till att det finns en *konstruktiv* konkurrensaspekt i förskolan. De menar att när barn observerar andra barn relaterar de sin förståelse och egna aktioner till deras agerande. Sheridan och Williams anser att barnen blir medvetna om sina egna liknande kunskaper genom att observera och härma andra barn. Om barnen jämför vad de kan med varandra, kan det hjälpa dem att inse vad de kan lära kamraten, samt vad de kan lära av kamraten. Sheridan och Williams påpekar att barnen även vill vara lite bättre än kamraten och det gör de genom konstruktiv konkurrens. I konstruktiv konkurrens blir barn engagerade, fokuserade och de har roligt tillsammans, menar Sheridan och Williams. Således menar författarna att konstruktiv konkurrens motiverar barn att samarbeta samt, hjälpa dem att finna sin position i gruppen.

## **Utvecklingspsykologiskt perspektiv**

Evenshaug och Hallen (2001) tar upp att barn redan som spädbarn visar intresse för andra barn. Detta samspel utvecklas mot ett allt mer samordnat samspel under de två första åren. Evenshaug och Hallen menar på att detta leder till att barnen kan gå in i komplementära roller. De fortsätter skriva om att kontakten med andra barn ökar när barnen blir äldre medan samspelet med vuxna minskar. Evenshaug och Hallen tar även upp att barn i två- treårsåldern söker fysisk kontakt med vuxna, medan barn i fyra-femårsåldern allt mer söker kontakt med och uppmärksamhet, från kamrater.

Evenshaug och Hallen (2001) poängterar att barn tidigt visar tecken på att de föredrar kontakter med barn av samma kön, vilket ökar med åldern. Barn skapar även kontakter med jämnåriga vilket enligt Evenshaug och Hallen kan bli komplicerat, eftersom de flesta barn tillbringar sin tid med andra barn, som både är yngre och äldre. Evenshaug och Hallen menar på att dessa åldersblandade kontakter har en stor betydelse för den sociala och personliga utvecklingen.

Samspelet mellan yngre och äldre barn innebär en möjlighet för de äldre barnen att bland annat utveckla prosociala egenskaper så som sympati, medkänsla, omsorg och ledarskap. För de yngre får de genom samspel med äldre tillfälle att tillägna sig socialt adekvata beteendemönster, detta genom att observera och imitera de äldre eller från de direkta konstruktionerna de äldre barnen ger (Evenshaug och Hallen, 2001).

Evenshaug och Hallen (2001) menar på att barn fungerar som modeller för varandra. Ett exempel de tar upp är att ett barn lär sig fort vilka regler som gäller i en viss barngrupp genom att observera de andras beteende. De tar även upp att barn oftast imiterar de som är äldre, vänliga och påminner om barnet själv i något avseende. Enligt Evenshaug och Hallen reagerar denna modell oftast med leenden och skratt, de barn som blir imiterade kan härma det barn som imiterar, vilket in sin tur leder till att det uppstår en ömsesidighet.

Evenshaug och Hallen (2001) tar upp att en ”god vän” enligt barnens egna tankar och förväntningar kan beskrivas med hjälp av olika stadier, där det tillkommer nya kvaliteter som fördjupar vänskapsbegreppet. De fortsätter med att i förskoleåren är vänskapen konkret och aktivitetsbaserad, en vän är någon som befinner sig i närheten, som har fina leksaker och som man gärna vill leka med. Evenshaug och Hallen tar även upp att frågan om att gilla eller ogilla inte har någon betydelse. Evenshaug och Hallen trycker på att flera undersökningar visar att det räcker med en vän för att minska den ensamhet och stigmatisering från en kamratgrupp vissa barn kan utsättas för. De fortsätter med att en vän kan fungera som ett säkerhetsnät och utgöra ett socialt stöd i olika krissituationer.

### ***Miljöns betydelse för samhörighet***

Strandell (1994) diskuterar i sin avhandling om miljöns betydelse för att skapa social samhörighet med andra. Hon menar att barn använder sig av orientering där barnen informerar sig om vad det är som händer i miljön, de skaffar sig en överblick. Det är den allmänna sociala nyfikenheten som gör att barn själva tar reda på vad andra barn håller hus och vad de håller på med. Enligt Strandell kan detta ske genom en ickeverbal kommunikation, alltså barnen kan vandra omkring, de tittar, lyssnar, sitter bredvid eller ler mot någon. Strandell tar även upp att innan barn kan prata använder de sin blick för att koordinera sina handlingar. Strandell menar på att en del av vardagslivets sociala relationer sker genom orientering där barnet kan ta reda på hur dess medmänniskor har det.

Något som Strandell (1994) även diskuterar är den sociala drivkraften i barnens aktiviteter, där det finns en struktur och en rytm. Denna sociala drivkraft kan enligt Strandell leda till att barnens aktiviteter ibland blir till ett enda springande omkring, de kikar in här och där för att se vad som händer och vad de andra barnen gör. Barnen dras oftast till en pågående aktivitet, de kommer oftast in mitt i en aktivitet och skapar deltagarpositioner, vilket i sin tur leder till att den pågående aktiviteten omärkligt övergår till en ny. Det är enligt Strandell i den sociala miljön där nya idéer föds, men det skapas även gemensamma situationsdefinierande handlingar med andra barn genom ett annat barns deltagande. Strandell menar att barn inte är speciellt lojala, de kan överge en aktivitet och övergå till en helt ny aktivitet. Aktiviteter som har en jämn struktur gör det lättare för barnen att delta och relationerna mellan barnen blir enklare och endimensionella. Eftersom barnen har en och samma relation till aktiviteten samt likadana deltagarpositioner blir det lättare enligt Strandell att fånga nya deltagare till aktiviteten.

Strandell (1994) anser att skapandet är en fysisk och social aktivitet. Barnen får chans till att iaktta, få en överblick över vad andra sysslar med, diskutera med varandra, jämföra sina bilder samt skapa gemensamma referensramar. Hon fortsätter med att skapandet är en viktig arena där barnen byter erfarenheter av det de sett och upplevt. Barnen skapar sin tillhörighet till en grupp och formar sin identitet i en värld av likasinnade genom att jämföra sig med varandra.

Det är viktigt enligt Strandell (1994) hur pedagoger skapar en social miljö. Hon menar att materialet ska vara lättillgängligt för barnen, samt att det finns stora och öppna utrymmen för dem. Hon påpekar att när barnen har hittat sitt revir gör de allt för att vidmakthålla dess gränser. På förskolan brukar det finnas olika stationer enligt Strandell. Dessa stationer har vissa redskap som är ställda på en bestämd plats. Strandell menar på att de olika stationernas storlekar begränsar antalet på hur många barn det kan vistas samtidigt vid varje station. Stationerna och redskapen i sig bestämmer vad det är som ska ske vid just denna plats. Strandell tar upp att i stället för dessa stationer ska det finnas olika utrymmen. Hon menar på att dessa utrymmen ska bestå av en obestämd aktivitet, detta för att skapa plats till att fler barn ska kunna vistas vid samma utrymme samtidigt. Dessa utrymmen leder inte till att barn skapar egna revir.

## **Teoretisk utgångspunkt**

Vi utgår ifrån det sociokulturella perspektivet i vår undersökning då vi observerar barn i samspel med varandra. Det sociokulturella perspektivet består av olika teorier flera har stark anknytning till den ryska filosofen Vygotskij och hans pedagogiska teorier (1896-1934). Vi anser att Vygotskijs syn på lärandet är relevant för vårt resonemang. Vi tar även upp pedagogikprofessorn Säljös syn på det sociokulturella perspektivet.

Dale (i Bråten, 1998) påpekar att Vygotskij ägnade sig åt skolundervisning och särskilt åt den sociala organisationen. I Vygotskijs pedagogiska teorier är det betydelsen av kulturen och den sociala interaktionen för barnens utveckling som är huvudtemat, där kommunikation får en avgörande roll. Han menar att det är ett socialt samspel i meningsfulla situationer som driver barnens utveckling och lärande. Enligt Vygotskij är det barnets deltagande i praktiska aktiviteter med andra som leder till att barnet anskaffar sig nya färdigheter och kunskaper. Han menar att när barn utarbetar nya metoder som de lärt sig av andra, organiserar de sina aktiviteter enligt ett kulturellt mönster. Vygotskij anser att barnens intellektuella förmågor förstärks efter meningsfulla samspel med andra och således utvecklar mänsklig utveckling på ett kollektiv sätt.

Enligt Vygotskij (1978) är det symboler och ord som först hjälper barn att kommunicera med andra människor. När barnet börjar inse att språk och praktiska aktiviteter hänger ihop, får kognitiva och kommunikativa funktioner av språk en ny mening. Barnet börjar förstå och övervinna omgivningen med hjälp av språk. Vygotskij påpekar att språk och andra materiella objekt som skapats av samhället under åren ändras med den kulturella utvecklingen. Således menar Vygotskij, att barns förvärvande av språk hjälper dem att

reproducera den kultur som innehåller kunskap ifrån flera generationer. Vygotskij anser att externa händelser, språk och tankar omkonstrueras i barnets ”inre” då barnen utvecklar nya former och meningar. Vygotskij anser att det är *internaliseringen* av processer som främjar barnens lärande.

*“An interpersonal process is transformed into an intrapersonal one. Every function in the child’s cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals”* (Vygotskij, 1978, s. 57).

Vygotskij (1978) menar att barnens utveckling sker i två stadier. Han påpekar att barn utvecklar och använder färdigheter först på den interpersonella nivån innan färdigheterna internaliseras på individnivå. Det vill säga att först sker en social, fysisk upplevelse, sedan en process där tankar och idéer bearbetas i den inre nivån. Vidare upptäckte Vygotskij i sin studie att barn har en tendens att prata ljudligt med sig själva, särskilt under problematiska situationer (Vygotskij, 1978, s. 25). Vygotskij beskriver detta som *egocentriskt* språk, vilket är en form av interpersonell kommunikation där barnen riktar samtalet till sig själva istället för någon annan. I vid mening beskriver och löser barnet situationen genom en muntlig berättelse för sig själv. Vygotskij menar att eventuellt blir det egocentriska språket internaliserade från interpersonell till intrapersonell. Således kom Vygotskij fram till att barnen löser inte bara uppgifter med ögon och händer utan de tar även hjälp utav det egocentriska språket.

Vygotskij (1978) har kommit fram till ett annat viktigt begrepp, som bygger på hans egen syn på språk som ett kulturellt verktyg. Vygotskij påpekar att barnens vardagliga aktiviteter äger rum i ”den proximala utvecklingszonen”.

*“It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”* (Vygotskij, 1978, p. 86).

Enligt Vygotskij kan ett barns utveckling bedömas utifrån två nivåer. Den första nivån föreställer barnets förmågor eller färdigheter för att lösa ett problem på egen hand. Den andra nivån antyder barnets potentiella nivå, vad de kan lyckas med om de får lämplig hjälp från någon mer kunnig. Vygotskij menar att den proximala utvecklingszonen beskriver området mellan dessa två nivåer. Enligt Vygotskij är det interaktionen med andra människor som gör att barnet alltid går ett steg framåt än om de försökte lösa problem ensam. Inom barnens proximala utvecklingszon menar Vygotskij på att det finns funktioner som inte har mognat än men som är i processen till att mogna.

För att stärka vår ståndpunkt refererar vi även till Säljö som är en av nutidens förespråkare för det sociokulturella perspektivet. Enligt Säljö (2000) utgår den

sociokulturella traditionen från att människor uppfattas som både biologisk och sociokulturell. Han menar att den sociokulturella utvecklingen äger rum i samspelet mellan människors fysiska och kommunikativa förutsättningar, samt deras förmåga att skapa medierande redskap. En viktig aspekt av det sociokulturella perspektivet enligt Säljö (2000, s. 18) är hur individer och grupper tillägnar sig och använder både fysiska och kognitiva resurser. Han påpekar att människor tillägnar sig erfarenheter från samhället och lär sig hur de tillämpas i olika sammanhang. Enligt Säljö är det samhällets återskapning av kunskap som är viktig för den lärande processen. Tidigt i barnets utveckling kommer kunskaper och färdigheter som språk, godtagbara sociala regler och hänsynstagande från de intima gemenskaperna, såsom samspelet med familj och kompisar. I hemmiljön får barnet kunskap genom att observera andra människor, ta efter och delta i olika aktiviteter. Säljö kallar denna lärandeprocess för *den primära socialisationen*. Han tar även upp den *sekundära socialisationen*, där undervisningen i de målinriktade lärandesituationerna sker utan kontext till barnens vardag och erfarenheter.

En viktig term inom det sociokulturella perspektivet enligt Säljö är *redskap* (Säljö 2000, s.20). Redskap är resurser som människor använder när de ska lära sig att förstå omvärlden. Säljö påpekar att begreppet redskap omfattar både de intellektuella/immateriella (språket) och de materiella (fysiska artefakter). En grundtanke inom det sociokulturella perspektivet är att dessa resurser förs vidare med hjälp av kommunikation och interaktion mellan människor. Säljö menar också att intellektuella och materiella redskap flätas samman då de båda är produkter av människor. Han anser att de fysiska redskapen utvecklas genom intellektuella kunskaper. Enligt Säljö har fysiska redskap skapats för att fylla ett visst syfte. Med hjälp av dessa redskap kan människan lösa praktiska problem som ligger utöver deras egna förmågor eller styrkor. Säljö menar på att människor integrerar sina intellektuella redskap till de fysiska redskapen. Vidare menar Säljö att de intellektuella och fysiska redskapen kan användas på ett annat sätt än det avsedda syftet. Han påpekar att eftersom de sociokulturella mönstren återskapas och förnyas fortsätter människans kunskap och intelligens att utvecklas. Därför anser Säljö att den mänskliga utvecklingen blir oändlig inom det sociokulturella perspektivets kretslopp.

Enligt Säljö (2000) använder individen sig av sina egna kunskaper och erfarenheter för att konstruera mening. Säljö menar att människor lär sig vilken kunskap som är nödvändig för att klara de olika sociala praktikerna. Dock är relationen mellan redskap och handlingar inte automatiska, det blir olika för olika situationer. Säljö anser att människor tolkar situationen och tillämpar egna idéer och erfarenheter på ett kreativt sätt för att redskapet ska få en mening för den aktuella situationen.

## Metod

I detta kapitel presenterar vi vårt tillvägagångssätt för att få svar på våra frågor. Vi diskuterar metodval, urval, genomförande, forskningsetiska principer samt studiens reliabilitet och validitet.



## **Metodval**

Ansatser är ett hjälpmedel för hur forskningen ska gå tillväga. Ansatser är utgångspunkter till studierna och utvecklas beroende på dem som forskar samt på de frågor som ska besvaras. Dovemark (se Dimenäs, red. 2003) tar upp att en etnografisk ansats är en kvalitativ vetenskaplig metod, där forskaren beskriver och jämför olika kulturer och samhällstyper med hjälp av fallstudier. Hon menar att kulturen är i sig själv inte synlig men synliggjord genom dess representationer. Vidare hävdar Dovemark att i en etnografisk studie ligger fokus på både ord och handlingar. Eftersom vår studie fokuserar på barnens sociala samspel med språk och aktioner, är vi inspirerade av en etnografisk forskningsansats. Dataproduktionen i en etnografisk ansats sker av bland annat observationer och intervjuer. Vi använder oss av den kvalitativa forskningsmetoden eftersom vårt syfte inte är att kvantifiera mönster eller handlingar (Lökken och Söbstad, 1995).

Det kvalitativa synsättet har enligt Stukát (2005), sin grund i de filosofiska inriktningarna hermeneutik och fenomenologi. Han menar på att syftet med en kvalitativ forskning är att, upptäcka samt beskriva vad för fenomen det redan finns i det forskaren vill undersöka, men även för att få en förståelse för det enskilda och det unika. I en kvalitativ metod är de två vanligaste metoderna observation och intervju. För att se på världen utifrån barnens perspektiv vill vi inta en närhet till dem på fältet, därför valde vi att observera de konkreta händelserna mellan barnen i förskolemiljön. Med informationen vi har fått från våra observationer har vi kunnat koppla till teorier för att få en djupare förståelse av barnens olika sociala processer.

## **Observationer**

Observation är att iaktta, lägga märke till eller hålla utkik efter något (Lökken och Söbstad, 1995). Enligt Asklund (1994 i Lökken och Söbstad, 1995) registrerar vi det som sker runt omkring oss med hjälp utav våra sinnen, för att sedan kunna tolka och reflektera över detta kan vi anteckna det som vi har observerat. Lökken och Söbstad menar att i ett pedagogiskt sammanhang brukar observationer definieras som uppmärksam iakttagelse, vilket handlar om att vi som observatörer ska vara tillräckligt vakna för att kunna uppfatta vad det är som sker i omgivningen. Eftersom det är så många intryck måste vi enligt Lökken och Söbstad avgränsa det vi ska rikta vår uppmärksamhet mot, vilket betyder att vi måste lägga vår fokus på ett fenomen som vi vill ha mer kunskap om.

Genom direkt observation får vi enligt Lökken och Söbstad (1995) en mer fullständig bild om det fenomen som ska studeras. De menar att observationer kan vara ett verktyg för att se hur samspelet mellan barn-barn, barn-pedagog, pedagog-pedagog kan vara. Författarna påpekar även att observationer kan vara ett sätt för att se hur den fysiska miljön eventuellt skapar hinder och möjligheter för den aktuella aktiviteten.

Enligt Arvidsson (1974 i Lökken och Söbstad, 1995) kan vi som observatörer ställa upp olika punkter för att sedan kunna bilda oss en uppfattning om vad det var som hände i situationen som observerades. Dessa punkter är:

- Datum och tidpunkt då observationen utfördes samt hur länge observationen pågick,
- Vilka personer det är som deltar i situationen, observatören beskriver vad det är som händer och vilka som är inblandade
- En sammanfattning och tolkning där det tas upp specifika detaljer, men även hur vi som observatörer tolkar det vi precis har sett, detta med hjälp av litteratur eller våra egna erfarenheter.

Lökken och Söbstad (1995) tar upp att en observation kan ha olika strukturer, den kan vara strukturerad vilket innebär att observatören redan i förväg vet vad hon ska titta på eller att observatören redan har kännedom om vad det är som kommer att ske. Observationen kan även vara ostrukturerad vilket innebär att det som sker registreras i stunden, en observation kan inte planeras i förväg.

En observation kan antingen vara kvalitativ eller kvantitativ enligt Bae (1986 i Lökken och Söbstad, 1995). Lökken och Söbstad (1995) menar att med en observation försöker observatören komma till en helhetsuppfattning istället för att se de olika delarna löstryckta från sitt sammanhang. Lökken och Söbstad tar även upp att en kvalitativ observationsundersökning har en starkare betoning på själva samspelet mellan människor.

## **Urval**

Våra observationer skedde på två olika förskolor i väst Sverige, där barnen var mellan två och sex år. Dessa två förskolor valdes ut efter personlig kännedom. Vi tog kontakt med personalen för att få deras tillåtelse. Efter att ha fått deras tillåtelse skickade vi ut vårt missivbrev till föräldrarna med bifogande informationsblanketter, vilket skedde tre veckor innan den planerade undersökningen. När vi hade samlat in alla föräldrars medgivanden, tog vi åter kontakt med förskolorna för att bestämma tid och datum då det var lämpligast att utföra vår undersökning.

## **Genomförande**

Vi observerade tio tillfällen där vi hade fokus på barnens samspel under deras fria bildskapande. Det fria bildskapandet skedde på barnens villkor, barnen bestämde själva när, var, hur och med vem de ville utföra sin aktivitet. Varje observation tog mellan tjugo- fyrtio minuter och ägde rum inne i målarrummet då barnen oftast vistades där, när de skulle ägna sig åt bildskapande. Producerandet av data skedde via löpande protokoll där vi beskrev vad det var som hände, barnens kroppsspråk samt deras diskussioner. För

att hinna fånga upp diskussionerna mellan barnen använde vi även en bandspelare, eftersom det ibland kan vara svårt att få med samtal i enbart löpande protokoll.

## **Forskningsetik**

Vi har i vår studie utgått ifrån Vetenskapsrådets (2002) fyra forskningsetiska principer vilka är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. För att följa informationskravet skickade vi ut ett brev (se bilaga 1) samt informationsblanketter till föräldrarna där vi förklarade vilka vi är och varför vi gör denna undersökning. För att ta hänsyn till samtyckeskravet följde det med en medgivandeblankett där föräldrarna fick fylla i sitt medgivande till observationerna. De barn som inte hade fått något medgivande från sina föräldrar observerade vi inte. Vid varje observationstillfälle frågade vi även efter barnens medgivande. Barnen kunde när som helst avbryta observationerna om de uppfattade situationen som obehaglig. För att uppfylla konfidentialitetskravet använde vi oss utav fingerade namn, detta för att barnen skulle förbli anonyma i undersökningen, vi undvek även detaljerade beskrivningar om förskolorna. För att eftersträva nyttjandekravet kasserade vi alla våra anteckningar samt raderade allt det som var inspelat, detta för att ingen obehörig ska få användning av vår producerade data.

## **Validitet och reliabilitet**

Enligt Stukat (2005) ska validitet och reliabilitet bedömas till viss del annorlunda i studier med kvalitativ inriktning jämfört med studier med kvantitativ inriktning. Han menar att inom kvalitativ forskning kan tillförlitligheten inte bedömas med siffror. I kvalitativa studier hänger reliabilitets- och validitetsbegreppen ihop därför är det svårare att redogöra för de olika delarna. Stukat menar att forskaren skall fokusera på att synliggöra och motivera alla val och tolkningar som gjorts i studien, detta för att kunna komma fram till ett trovärdigt resultat. Stukat förklarar att begreppet *validitet* betyder studiens giltighet samt relevans. Han menar på att den producerade datan ska vara relevant för den valda problemställningen, men även att forskaren på ett tydligt sätt hänvisar till de olika teorierna i resultatet. I vår studie har vi säkerställt validiteten genom att vi tydligt har motiverat vårt tänkande samt beskrivit forskningsprocessen i detalj. Vi har haft undersökningens syfte som utgångspunkt under bearbetningen av resultatet.

Enligt Stukat (2005) betyder begreppet *reliabilitet* att resultatet behandlas på ett tillförlitligt och trovärdigt sätt. Vi ansvarar för att all den data vi har producerat beskrivs på ett systematiskt och ärligt sätt, vi har även varit kritiska i vår bearbetning av resultatet. Enligt Kihlström (se Dimenäs, red. 2007) kan reliabiliteten stärkas genom att händelserna spelas in på band. För att uppnå högre tillförlitlighet i vår studie använde vi oss utav en bandspelare. Med detta verktyg kunde vi lyssna till våra insamlade data flera gånger för att inte missa eller missuppfatta vad barnen sade. Stukat skriver om studiens generaliserbarhet, det vill säga kan resultatet generaliseras för alla människor eller handlar det om endast för dem vi undersökt. Eftersom vi har en liten undersökningsgrupp går vår studie inte att generalisera. Kihlström menar att i en kvalitativ studie definierar

inte forskaren generaliserbarheten utan presenterar tillvägagångssättet och resultatet för läsaren. Läsaren avgör sedan generaliserbarheten.

## **Analys och bearbetning av materialet**

Efter varje observation var det viktigt att lyssna igenom den inspelade datan för att fylla i det som vi inte hann med att skriva ned, detta för att fånga upp barnens dialoger ordagrant. När vi var klara med detta renskrev vi varje observation på datorn för att lättare kunna få ett sammanhang. När vi hade skrivit ut allt tittade vi igenom varje observation för att hitta något som sammankopplade de olika händelserna.

I arbetets gång framkom det att våra observationer hade vissa likheter och mönster. När vi upptäckte detta började vi sortera in dem i två högar som vi kallade för ”kamratkultur” och ”att tillhöra en grupp”, vilket visade sig bli för stora grupper. Detta ledde till att vi fick återigen granska våra observationer för att se om vi hittade några fler likheter och mönster. Efter en andra analys upptäckte vi nya mönster som visade sig i de flesta observationerna. Utefter dessa mönster sorterade vi in vårt resultat under sju olika rubriker: skapa en gemenskap, bildskapande som dragningskraft, bekräftelse och tillhörighet, hjälpa varandra, strategier för att få inträde, förneka inträde till någon, ta efter kompis. Vi anser att resultatet är tillförlitligt, då den producerade datan har blivit analyserad två gånger.

## **Översikt av förskolorna**

Barnen på de två förskolorna där observationer utfördes, var mellan ett och fem år. I rummet där barnen vistades när de skulle ägna sig åt bildskapande kallades för ateljén. I båda förskolorna var materialet tillgängligt för barnen, vilket gjorde att barnen kunde ta fram precis det material de ville ha för stunden. Det material som fanns var glitter, naturmaterial, toalettrullar, papper i olika färger, penslar, vattenfärger, akrylfärger, vanliga färgkriter, hobbyfärger, lim, tyger, saxar etc. I de båda målarrummen fanns det ett rektangulärt bord med pallar och stolar runt om. Det som skiljde rummen åt var att det ena rummet även fungerade som en passage för att kunna komma till andra rum. Detta rum hade även tillgång till ett långt staffli längsmed en vägg samt en lång bänk som även den gick längsmed en vägg. I båda rummen hängde det förkläden i barnens höjd, så de själva kunde ta till sig ett, utan att fråga om hjälp.

## **Resultat**

Namnen som förekommer på barnen i de följande avsnitten är fingerade för att inte avslöja barnens identiteter. Vi presenterar barnens åldrar, i *år*, *kommatecken*, *månad* inom parentes, efter varje namn. I utdragen förekommer det ibland text i fetstil, detta för att symbolisera att barnen ropar. I vissa utdrag förekommer även ordet ”dega”, detta betyder att barnen skapar med lera.

## **Skapa en gemenskap**

I flera av observationerna sågs liknande mönster där barnen försöker skapa en gemenskap under det fria bildskapandet. Det följande exemplet illustrerar hur ett barn använder flera olika sätt under en kort tid för att få ett annat barns uppmärksamhet.

Thea (3,0) står och målar ensam vid det långa gemensamma staffliet. Stina (2,10) springer in.

Stina: Jag ska **måla!** Jag ska måla med Thea!

Efter några tysta minuter pratar Stina i hög röst.

Stina: Kalle Anka! Titta, Thea, Kalle Anka!

Thea tittar inte. Hon fortsätter måla.

Stina (i sångröst): T h e a, la, la, T h e a, T h e a, la, la

Stina: Titta! Thea, här är du, här är jag. Se och här är Kalle Anka!

Thea vänder om och tittar på Stinas bild.

I detta avsnitt är det Stina som vill få Theas uppmärksamhet och provar flera strategier för att lyckas. Främst använder sig Stina av Theas namn vilket hon upprepar flera gånger med varierande rytm och volym. Vidare använder Stina sig utav sin egen teckning som ett visuellt redskap för att beskriva sin vilja till att få gemenskap med Thea.

Nästa exempel visar ytterligare på olika strategier som barnen använde sig utav för att skapa en gemenskap med någon annan.

Anna (4,0) öppnar en burk med glitter medan Fredrika (4,0) tar lim på glasspinnen och strör över lite glitter.

Anna: Åh vad fin den är

Fredrika: Mmm

Anna: Du har lite på tröjan med. Är du färdig snart?

Fredrika: Nä

Anna: Är det en nattlampa? Det är bra att ha

Fredrika: Ja

Det ter sig här som att Anna vill bli delaktig i Fredrikas aktivitet för att kunna skapa en gemenskap. Anna verkar visa detta genom att använda sig utav komplimanger och fysisk närhet. När Anna inte får något gensvar av Fredrika, byter hon taktik och visar nu istället ett intresse för det Fredrika skapar. Det verkar även som att Anna samtidigt använder sina erfarenheter och sin fantasi för att kunna fråga om det Fredrika skapar är en nattlampa. Det framstår som att det är Annas intresse, erfarenhet och fantasi som gör att hon tillslut får ett gensvar från Fredrika.

## ***Bildskapande som dragningskraft***

Det förekommer i vår studie att barns bildskapande och fantasi lockar till sig andra barn. I det följande exemplet har ett barn skapat en bild som väcker andra barns intresse till att måla.

Karin (5,0) och Smilla (4,2) sitter och ritat vid skrivbordet och Wilhelm (5,7) målar.

Wilhelm: Titta! Titta på min teckning! Jag har gjort en vattenrutschbana! En **vattenrutschbana!**

Smilla: Jag vill åka på den vattenrutschbanan.

Karin: Jag med!

Smilla: Jag vill också måla.

Karin: Jag med!

Först och främst förefaller det som om det är Wilhelms entusiasm för sin egen bild som gör att han får flickornas uppmärksamhet. I Smillas fall verkar det som om hon använder sin fantasi för att göra målningen levande och till en tredimensionell lek. Barnen ger intryck av att skapa en gemensam upplevelse utifrån Wilhelms målning som de alla kan vara med om.

Här kommer ett exempel som visar hur ett annat barns kunskap om något, men även entusiasm för bildskapande kan leda till att andra barn vill vara med.

Thea (3,0) lekar med ”Fyra i rad” spelet på ett bord. Erik (4,8) sitter bredvid Susanne (3,2) vid ett annat bord och degar.

Erik: Titta det är en **snigel**. Pappa snigel. Där är den **lilla** snigeln

Susanne: **Jag** vill kolla! Jag vill också ha en snigel.

Erik: De äter snigelmat, de har långa ögon. De kan inte prata!

Erik sjunger ”Lilla snigel” och Susanne är med.

Thea lämnar hennes leksaker och går till Erik och Susanne.

Thea: Får jag vara med?

Thea sätter sig vid bordet och börjar dega.

Thea: Titta! Mamma snigel!

Det verkar som att det är Eriks kunskaper om sniglar samt hans engagemang kring bildskapande som driver Susanne till att gå från passivt deltagande till aktivt deltagande. Genom att Erik delar med sig av sin kunskap, skapar det ett sammanhang, vilket bidrar till att Susanne kan delta utifrån sina egna erfarenheter och villkor. Det förefaller även som att Eriks och Susannes gemenskap och glädje blir en dragningskraft för Thea, vilket leder till att hon vill bli en del av denna gemenskap och väljer därför att avsluta sin pågående aktivitet.

## **Bekräftelse och tillgivenhet**

I observationerna har vi sett hur viktigt det är för barnen att skaffa vänner och känna sig omtyckt av andra. Vi vill här ge exempel på hur barnen använder det fria bildskapandet till att få bekräftelse av varandra, men även för att visa sin tillgivenhet till någon annan.

Följande sekvens illustrerar vikten av att få någons bekräftelse.

Karin (5,0), Madelene (5,9) och Wilma (5,0) sitter och ritat vid bordet. Karin visar sin bild för Wilma.

Karin: Wilma? Tycker du att den är fin?

Wilma vänder sig om och rullar med ögonen. Karin går istället till Madelene.

Karin: Tycker du att den är fin, Madelene?

Wilma stirrar på Madelene. Madelene nickar sakta men säger igenting. Karin ler och skuttar iväg.

Att rita en bild och få bekräftelse från kompisarna att bilden är fin, kan betraktas som ett sätt att stärka Karins självkänsla samt säkerställa hennes position i gruppen. För att tillfredsställa sina behov frågar Karin efter Wilmas åsikt. Det verkar som att Wilma inte vill förbinda sig, hon svarar varken ja eller nej. Snarare använder Wilma sig utav sitt kroppsspråk för att signalera svaret. Wilmas reaktion blir inget hinder för Karin att föra frågan vidare till Madelene. Madelenes icke-verbala svar verkar tillfredsställa Karin för att känna sig bekräftad, vilket hon visar genom att le.

Lojalitet till sina kompisar är ett drag som återkommer på olika sätt i våra observationer. Nästkommande exempel visar hur ett barn uttrycker sin tillgivenhet till någon annan.

Madelene (5,9) och Wilma (5,0) sitter och ritat prinsessor. Smilla (4,2) sitter lite längre bort och kollar flera gånger vad de andra gör. Smilla säger att hon också vill rita en prinsessa.

Smilla: Madelene? Vad kommer efter M?

Madelene: Vad vill du skriva?

Smilla: Madelene!

Madelene säger igenting och fortsätter rita.

Smilla låtsas skriva Madelenes namn och ger bilden till henne.

Smilla: Den får du!

Tillfället ovan illustrerar Smillas försök att visa sin tillgivenhet genom att ge bort någonting som hon själv har skapat. Smillas gestaltning efterliknar Madelenes och Wilmas och kan betraktas som en form av smicker. När Smilla frågar Madelene hur hennes namn stavas får hon ingen respons. Det förefaller som att detta inte hindra Smilla till att visa sin tillgivenhet ändå, eftersom hon låtsas skriva Madelenes namn och ger teckningen till henne.

## **Hjälpa varandra**

Barnen i våra observationer vill gärna hjälpa varandra. Skapandets mångfald skapar möjligheter för barn att visa en kamrat hur man gör, att hjälpa dem att lösa ett problem eller ge en extra hjälpande hand.

Exemplet nedan visar hur det kan gå till när ett barn erbjuder sin hjälp, men även vad det är som händer när det andra barnet tackar ja till erbjudandet.

Lovisa (4,0) sitter och klipper i en tidning när Anna (4,0) kommer  
Anna: Hej min kompis, vad gör du?  
Lovisa: Klipper  
Anna: Ska jag hjälpa dig?  
Lovisa: Du kan klistra fast denna.  
Lovisa ger Anna en urklipp bild. Anna klistrar fast bilden och går sedan runt med klistret.  
Lovisa: Kan jag få klistret?  
Anna: Ja,  
Anna ger tillbaka klistret till Lovisa. Anna stannar kvar en stund och tittar på sedan går hon vidare.

Det förefaller som att Anna vill bli delaktig i det Lovisa sysslar med och påpekar därför sin vänskap med Lovisa. Vidare visar Anna ett intresse för den pågående aktiviteten genom att fråga vad Lovisa gör, för att sedan kunna erbjuda sin hjälp. Det ter sig som att det är Annas intresse och vilja att hjälpa som får Lovisa till att ta emot erbjudandet. Denna vilja och detta intresse skapar även ett samarbete mellan Anna och Lovisa som leder till att bilden utvecklas vidare.

Nästa sekvens handlar om hur ett äldre barn hjälper ett yngre barn.

Albin (2,3) sitter bredvid Karin (5,0) vid bordet. De klipper och klistrar. Albin har ett papper framför sig men ritat ingenting. Han tittar på vad Karin gör. Hon ritat och använder sig utav flera olika tuschpennor.  
Albin säger till Karin: Mig...enna  
Karin väljer ut en stor rosa tuschpenna till Albin. Albin bankar med pennan.  
Albin: Nej!!!  
Karin: Funkar den inte Albin?  
Karin provar pennan tills färgen kommer och ger sedan tillbaka den till Albin.

Här verkar det som att Albin först inte riktigt vet vad det är han vill göra. När han har iakttagit hur Karin hanterar pennorna en stund ter det sig som att han tillslut får lust att måla och vill därför själv ha en penna. Albin använder de kunskaper han har för att kunna kommunicera sin önskan till Karin. Karin i sin tur verkar inte ha något emot att hjälpa Albin och ger honom därför den rosa tuschpennan. Karin kan, med hjälp av sina erfarenheter och kunskaper, sätta ord på Albins frustration när han inte får pennan till att



fungera. Det förefaller som att Karin vill dela med sig av sina kunskaper till Albin genom att hjälpa honom.

## **Strategier för att få inträde**

Vissa observationer pekar på att barn använder olika strategier för att bli delaktig i andra barns aktiviteter, men även för att komma in i en redan existerande grupp. Följande exempel visar hur barn använder sig av föremål, visat intresse samt ord för att bli delaktig i en aktivitet.

Sabina (5,3) står och klipper i toalettrullar vid ett fyrkantigt bord medan Lisa (3,0) kommer in i ateljén. Lisa tittar på de andra. Nu kommer även Anna (4,0) in.

Anna: Vad gör du Sabina? Får jag vara med?

Anna sätter sig och börjar skapa.

Anna: Jag ska limma fast min toalettrulle såhär.

Sabina: Jag ska limma min såhär

Nu kommer Fredrika (4,0) in.

Fredrika: Vem har vält ner denna?

Fredrika tar upp en gipsfigur.

Sabina: Inte jag!

Anna: Inte jag!

Fredrika: Då ställer jag bort den.

Fredrika sätter sig sedan för att skapa med Anna och Sabina.

Här förekommer det olika strategier för att få vara med i den pågående aktiviteten. Det ser ut som att Anna visar ett intresse för det Sabina skapar, för att öppna upp möjligheten till att få vara med, men hon frågar även verbalt för att försäkra sig om att hon får vara delaktig. Det verkar som att dessa två strategierna inte ger något gensvar från Sabina. Anna sätter sig då ner med en toalettrulle och konkretiserar vad det är hon ska göra med den och på så vis verkar det som att hon får tillåtelse till att få vara med. Det förefaller däremot som att Fredrika har erfarenhet om att det inte är någon idé att fråga om tillåtelse till att få vara med, utan istället använder hon sig av gipsfiguren till att bli delaktig. Denna figur använder hon genom att ta på sig ansvaret till att ställa tillbaka den, för att sedan kunna sätta sig vid bordet och delta i den pågående aktiviteten.

Nästa exempel demonstrerar hur barn med hjälp av fysisk närhet och egna erfarenheter försöker bli en del av en redan existerande grupp.

Erik (4,8) kommer in till ateljén. Fem barn sitter redan och ritar. Erik går fram och tillbaka för att titta på vad de andra gör samt lyssnar till deras samtal.

Erik: Jag har fått två sprutor!

De andra säger ingenting till honom. Erik suger hårt på sin tröja. Han går bakom Madelene och sträcker sig försiktigt över henne för att hämta ett papper. Det finns ingen ledig plats vid bordet. Erik står mellan Karin och Smilla. Erik trycker sig

mot Smillas stol så att den börjar flytta sig lite. Smilla säger ingenting, hon ställer sig upp och går till tamburen med sin teckning. Erik sätter sig på Smillas stol.

Erik verkar inte veta riktigt hur han ska bli delaktig i gruppen vilket förefaller som att han vill. Han går därför av och an för att lyssna på den pågående diskussionen, vilket verkar intressera honom. Han använder sig sedan av sina egna erfarenheter om sprutor för att skapa en möjlighet till att bli delaktig i de andras gemenskap. Denna strategi ter sig inte ge något gensvar ifrån de andra. Erik byter då strategi till fysisk närhet då han trycker sig mot Smillas stol. Det verkar som att Erik gör detta för att Smilla ska lägga märke till honom, istället ter det sig som att hon känner obehag över detta och inte vill bråka, vilket leder till att hon går iväg med sin teckning.

## **Uteslutning**

Våra observationer av barnen under det fria bildskapandet har också avslöjat hur barnen använder olika beteende eller regler, för att utesluta någon att vara med i deras skapande. En strategi syns i den kommande sekvens, där barnens försök att utesluta någon på grund av brist på utrymme och material står i centrum.

Madelene (5,9), Wilma (5,0) och Karin (5,0) leker med lera vid den långa bänken. Erik (4,8) kommer in, tittar på flickorna och står bakom dem med händerna bakom ryggen.

Erik: Får jag dega?

Madelene: Ummmm

Erik tar en stol och försöker att tränga in sig mellan Madelene och Wilma.

Wilma: **Sluta**, Erik. **ERIK!**

Erik: Får jag dega?

Madelene: Vi har ingen deg

Erik: Jag vill **också** dega.

Madelene: Det finns inte så mycket deg och det finns ingen plats. Du får sitta där borta och leka med lego.

Erik flyttar stolen till andra sidan av bordet.

Erik försöker komma in i gemenskapen utifrån gruppens förutsättningar när han står och lyssnar samt tar del av aktiviteten. Eriks sätt att tränga sig in mellan de två flickorna möts med ilska. Det kan betraktas som att Wilma och Madelene inte vill att Erik inkräktar på deras revir, samt stör leken som är på gång och hänvisar honom därför till andra sidan bordet, där han kan leka med lego.

En annan strategi vi observerade var att utesluta någon ifrån det motsatta könet.

Madelene (5,9) och Karin (5,0) sitter och ritar vid skrivbordet. De klistrar mångfärgat glitter samt rosa hjärta på deras papper. Wilhelm (5,7) kommer in från köket, han går direkt till Madelene.

Wilhelm: Får jag vara med?

Madelene: **Nej** det här är för tjejer. Du får leka med **killarna!**

Det förefaller som att Madelene inte är beredd att bjuda in en pojke till hennes aktivitet med Karin. Hon talar därför om att detta inte är något för killar, och hänvisar Wilhelm till pojkgruppen.

### **Skapa likadant som kamraterna**

Vi har sett i flera av våra observationer att barnen vill göra likadana aktiviteter och skapa likadana bilder som sina kamrater, för att komma in i gruppen. Följande exempel visar hur barnen påverkas av varandra.

Wilma (5,0) klipper vid ett bord. Smilla (4,2) och Madelene (5,9) kommer in och ser sig omkring.

Madelene: Jag vill...hmm...måla.

Madelene tittar på Wilma.

Wilma: Jag ska inte måla.

Madelene: **Nej!** Jag ska inte måla.

Smilla: Jag ska inte måla.

Wilma: Jag vill **rita!**

Madelene: Jag vill **också** rita.

Smilla: **Jag** vill också rita!

De sätter sig ner och börjar rita.

Det förefaller som att Madelene har svårigheter för att bestämma vad hon vill göra. Det ter sig som att hon vill ha kamraternas godkännande innan hon påbörjar målningen. Wilma tar över den överordnade rollen mellan flickorna då hon leder processen, genom att bestämma vad de ska eller inte ska göra. Madelene och Smilla visar sitt samtycke genom att repetera Wilmas val och verkar inte vara oroade av att Wilma styr. Det förefaller som att flickornas ömsesidiga deltagande har effekt till att skapa en gruppkänsla samt gemenskap.

Näst kommande exempel illustrerar hur ett barn tar efter en kamrat för att komma in i den pågående aktiviteten.

Jonna (4,7), Thea (3,0), Wilma (5,0), Madelene (5,9) och Svea (5,2) sitter i en rad vid skrivbordet. De ritar tyst. I närheten står Eddie (2,4) vid en inomhussandlåda och leker med olika föremål. Eddie tittar flera gånger på dem som ritar vid bordet.

Madelene: Jag vet! Jag ska rita ett julkort till min mamma.

Eddie: **Jag med!**

Eddie tar ett papper på en gång. Han står mellan Madelene och Svea. Han väljer en tuschpenna och börjar sätta prick över pappret. Han tittar på Madelene och Sveas bilder då och då och försöker kopiera deras julkort.

Eddie observerar vad flickorna gör medan han leker med sanden. Det verkar som att det är Eddies intresse för flickornas arbete som signalerar att han vill vara med och rita samt bli en del av deras gemenskap. Madelenes utrop om att hon vill rita ett julkort till sin mamma, leder till att Eddie på ett verbalt sätt får möjlighet till att bli delaktig i gemenskapen. Det ter sig som att Eddie gör likadana julkort för att bli accepterad av Madelene men även av gruppen.

## **Diskussion**

Under det fria bildskapandet har vi sett att barnen utvecklar sociala färdigheter så som att samspela och kommunicerar. I det fria bildskapandet hjälper barn varandra, de skapar grupper och de testar på olika makt positioner. Denna undersökning har även visat på hur barn under det fria bildskapandet har använt olika strategier till att få inträde i en pågående aktivitet, men även hur de har utslutit någon.

Vi kommer att föra en resultatdiskussion som är uppdelad i två rubriker; Sociala relationer och gruppbyggnad. Vi kommer även att diskutera pedagogiska konsekvenser samt vad vi anser skulle vara intressant att forska vidare om. Slutligen kommer en diskussion kring vårt val av metod.

### ***Resultat diskussion***

#### **Sociala relationer**

I vår studie kom vi fram till att det var viktigt att barnen under det fria bildskapandet fick bekräftelse för sin gestaltning från varandra eller vuxna. Barnen ville veta om deras alster var bra eller att de hade ritat rätt enligt gruppens kulturella mönster. Vi anser att det var barnens försök att bli accepterade i gemenskapen, men även för att ordna status mellan barnen (Löfdal, 2007). Det är genom barnens berömmande eller bedömning av ett annat barns skapelser som statusen mellan barnen blev synlig för oss. När barnen fått bekräftelse var de glada och det verkade stärka deras självkänsla samt säkerställa deras position i sällskapet. Ibland såg vi att om någons bild bekräftades blev barnen väldigt stolta, detta visade de bland annat med leenden. Vi såg även att bilden användes som en mall av andra barn när de kopierade vissa detaljer på sina egna bilder. Detta stämmer överens med Williams (2001) observationer där barnen i samspel med varandra formar sina egna lärande situationer, exempelvis gör de likadant som en kompis, lyssnar och observerar. Vi kan liksom Evenshaug och Hallen (2001) se att barn fungerar som modeller för varandra, om de skapar någonting kan alla andra beundra och använda detta som en inspirationskälla. Det verkade som om barnen ville göra likadana aktiviteter och skapa likadana bilder som sina kamrater, för att känna samhörighet med de andra i gruppen. I vår studie var det även förekommande att barnen delade med sig av material och idéer, de gav ofta även bort sina bilder till andra. Vi anser att barnen visar sin tillgivenhet genom att dela med sig eller ge bort någonting de själva har skapat.

Vi observerade likt Ihrskog (2006) att barnen delade med sig av sina erfarenheter medan de skapade, vilket ledde till att det skapades ett sammanhang som bidrog till att andra barn kunde delta utifrån sina egna erfarenheter och villkor. Vår undersökning överensstämmer med Weissenrieder (2008) och Bendroth-Karlssons (2008) tankar om den sociokulturella bildteorin, vilket handlar om att barnen tillsammans sitter och ritar, pratar samt delar med sig utav sina inre tankar och erfarenheter. Vi kunde utifrån Vygotskijs sociokulturella perspektiv (se Dale i Bråten, 1998) se att barnen anskaffade sig nya färdigheter och kunskaper när de deltog i praktiska aktiviteter med andra. I vår undersökning har vi sett att barnen provar olika sätt att måla och rita på, efter att de har tittat på hur andra barn gör. Vi anser att med ett meningsfullt sammanhang delar barn med sig av egna erfarenheter samt utvecklar nya idéer, och därmed stärks både individens självförtroende samt kamratgruppens förmågor.

Vår undersökning visar även att barnen samspelar och löser problem under det fria bildskapandet. De ville gärna hjälpa en kompis och vi såg flera tillfällen när barnen lyckades lösa problem utan att hänvisa till lärarna. Det visade sig även som Ihrskog (2006) påtalade, att barnen ville vara en hjälpsam kompis samt ville ha en hjälpsam kompis. Genom att visa vänlighet anser vi att barnen skapar en tillit till varandra.

Det förekom att barnen under det fria bildskapandet hade lätt för att tolka olika situationer och tillämpade egna idéer på ett kreativt sätt, så att materialet fick en mening för den aktuella situationen (Säljö, 2000 och Vygotskij, 1995). Detta kunde vi se bland annat när barnen lekte med lera, där deras lerobjekt utvecklades till en tredimensionell lek.

Utifrån det vi själva har sett har vi fått uppfattningen om att det fria bildskapandet på förskolan är en aktivitet som i stort sett leder till att barn skapar social samhörighet. Dock har vi observerat att det under vissa omständigheter leder till uteslutning och utanförskap, vilket stämmer överens med Löfdahl (2007), som menar på att friskapande kan användas både för att skapa tillhörighet och för att utesluta andra. Det var tydligt vid några tillfällen att barnen använde avvisande kroppsspråk och ord för att utesluta andra barn, vilket stämmer överens med Corsaros (1997) studie. Han påpekar att barnen försöker försvara sitt interaktionsutrymme, både det fysiska rummet samt det relationella rummet, vilket betyder att gruppen försöker utesluta andra. Vi såg utifrån våra observationer att barnens strategier för att utesluta någon var olika beroende på om kärngruppen bestod av *kamrater* eller *kompisar* som också visar sig i Corsaros studie. Han menar vidare att vänskapen mellan kompisar präglas av djupa känslor i ett ömsesidigt förhållande, så som tillgivenhet. Vi observerade att en grupp med kompisar visade stark allians till varandra och försökte använda flera olika strategier för att lyckas med uteslutningen. Bestod gruppen däremot av kamrater var det alltid några barn som försökte övertala de andra att barnet ifråga hade rätt att få inträde. Vi anser att dessa barn försöker skapa solidaritet och tillhörighet i verksamheten enligt vad de tycker är rättvist.

## Gruppbildning

I vår studie observerade vi barnens samspel i olika grupper under deras fria bildskapande. Vi har sett att barnen kände glädje av att vara med andra barn vilket är vanligt förekommande enligt Svedberg (2003). I våra observationer såg vi att barnen fick bekräftelse ifrån varandra och även lärarna. Denna bekräftelse leder till att barnen känner tillhörighet (Svedberg, 2003). Grupperna vi observerade på förskolorna var olika beroende på vilka barn som var närvarande under de dagar då vi utförde våra observationer. Ibland skapade barnen grupper med barn som de vanligtvis inte umgås med därför att vissa *kompisar* var lediga. Om alla barn däremot var närvarande betydde det att barnen var mer selektiva över vem de ville vara med i grupperna. Majoriteten av barnen i åldrarna fyra till fem år valde under dessa villkor, att vara med jämnåriga kompisar av samma kön. Evenshaug och Hallen (2001) anser att detta är något som är vanligt för denna ålder.

Grupperna som skapades av barnen i vår studie hade olika dynamik. Denna dynamik ändrade sig beroende på om gruppen bestod av *kompisar* eller *kamrater*, vilket vi även här ser kopplingar till Corsaros (1997) diskussioner om de olika relationerna barnen skapar på förskolan. Vi såg att de barnen som var nära kompisarna ritade tillsammans och samtalande med varandra. De delade även med sig av gemensamma erfarenheter och verkade därför hamna på en och samma bildskapande utvecklingsnivå. Detta har Lowenfeld och Brittain (1987) sett i sina studier, där författarna tar upp de olika stadierna i barnets skapande förmåga.

Vi såg att barnen jämförde sina bilder och kopierade vissa detaljer ifrån varandra. Bilderna växte fram och blev likadana. Det var alltid ett barn i grupperna som blev ledaren, men barnen samarbetade och klagade aldrig på att andra hade gjort samma sak. Detta kan vi jämföra med Sheridan och Williams (2007) upptäckt om att barn vill imitera andras goda egenskaper för att urskilja egna kompetenser i förhållande till dem, men även för att hitta sin plats i gruppen.

Säljö (2000) pekar på vikten av att människor tillägnar sig erfarenheter från samhället och lär sig hur de tillämpas i olika sammanhang. Vi såg i våra observationer att vissa grupper av kamrater använder sig av kända karaktärer som exempelvis Kalle Anka, detta för att stärka gemenskapen i gruppen. Vi såg även att barn ibland använde sina egna erfarenheter om de kända karaktärerna för att bli en del av gruppen, samt för att relatera till varandras erfarenheter. Det visar sig i vår studie att barnen respekterar andra kamraters perspektiv, samtidigt som de har egna idéer och utbyter dessa med varandra, detta för att skapa en egen identitet inom gruppen. Vår upptäckt stämmer överens med Svedberg (2003), som menar att medmänniskor har en viktig roll i våra liv för att vi ska kunna forma och hålla fast vid vår identitet.

I vissa grupper observerade vi att barnen visste vem gruppens ledare var. Det fanns osynliga regler om att en viss individ kunde bestämma, vilket överensstämmer med Ivarssons (2003) diskussioner, om hur barn skapar gemenskap och om vem som styr interaktionsutrymmet. I vår studie kunde vi ibland observera hur en grupp bildas från ett

eller två barn, till fem eller sex barn. Det vi kom fram till var att barnet eller barnen som etablerade gruppen hade störst kontroll över både utrymmet och aktiviteten. De bestämde vem som kunde vara med och rita, hur mycket material någon kunde ta samt när aktiviteten skulle ta slut. Det Ivarsson (2003) konstaterat i sin studie har även vi observerat, barn visar hänsyn till en av de gruppbildningsregler, som påpekar att de som började aktiviteten får det största inflytandet och makten över gruppen.

Vi observerade även att det fria bildskapandet blev ett lärande tillfälle för de små barnen. De små barnen tittade på när de äldre ritade, vilket ledde till att de själva kunde använda materialet, för att sedan prova själva under de äldre barnens ledning. Vi ser därmed kopplingar till Vygotskijs (1978) teori om barnens proximala utvecklingszon, att barnet går ett steg framåt med hjälp från en mer kunnig medmänniska. Vi anser att genom detta samarbete blir de yngre barnen delaktiga i gruppen.

Resultatet av vår studie visar att barnen använder olika metoder för att komma in i gruppen. Vi anser att barnen använder sig av olika strategier beroende på gruppens storlek. Om gruppen är liten sätter sig de nya barnen vid bordet utan att fråga om de kan vara med. Det verkar som om det fria bildskapandets *art* innebär att alla får vara med och att ingen ska bestämma över materialet. Vi såg även att gruppens dynamik ändras med varje ny deltagare. Om gruppen består av fem eller sex barn måste nya deltagare använda sig av olika strategier för att vara med. Vi har sett att blivande gruppmedlemmar agerar fysiskt eller verbalt. Grupperna verkar ha hårda yttre skal, det är svårt för nykomlingar att bli accepterade. Corsaro (1981) påpekar att barn är rädda om sina grupper, att de skyddar den från andra. Om nykomling har bra idéer eller har kompisar i gruppen är de välkomna. Dock har vi utifrån barnens kroppsspråk sett att vissa barn anses som besvärliga, och har därför blivit avvisade med olika undanflykter.

## ***Pedagogiska konsekvenser***

Vi anser att vissa aspekter av vår undersökning är viktiga i arbetet på förskolan. Med den kunskap som vi har fått, vill vi lyfta fram för att visa hur det fria bildskapandet kan beaktas som ett verktyg till att skapa social samhörighet på förskolan.

Vi menar att det är viktigt att pedagogerna förstår betydelsen av skapandet som ett kreativt språk där barnen tolkar, förstår och förmedlar kunskaper till sin omgivning (Vygotskij, 1995). Vi anser att barnen ska ha tillgång till ett stort sortiment skapande material för att främja deras fantasi och kreativitet. Vi anser även att papper och pennor inte räcker till som skapande material. Det är pedagogerna som kan vara kreativa och bjuda barn på intressanta, lockande material; trä, metall, tyg, gamla tidningar, lera, återvinningsmaterial, annorlunda pennor samt färger m.m. Pedagogerna kan söka material ifrån olika källor bland annat barnen, föräldrarna, skogen, återvinningsstationer m.m. Det är också viktigt att ha med intressanta inspirationskällor för att locka barnen till att skapa. Vi föreslår att både pedagoger samt barnen kan bli ansvariga för att samla objekt och information. Exempelvis kan barnen och pedagogerna samla objekt från naturen, hitta referensböcker, affischer, bilder från konstnärer, historiska bilder, bilder

från olika kultur. Dewey (se Bendroth- Karlsson, 2008) menar att barnens nyfikenhet uppmuntras om pedagoger skapar de rätta förutsättningarna. Vi anser även att pedagogerna ska förklara för barnen om materialets egenskaper samt olika sätt att använda dem. Read menade att pedagogerna ska bli handledare och inspiratörer (se Bendroth- Karlsson 2008).

Kamratkulturer är viktigt för barns socialisation och utveckling (Corsaro, 1981). Vi menar att pedagogerna ska vara vaksamma för de olika sätt som barn bygger grupper och skapar tillhörighet genom det fria bildskapandet, men även för de olika strategierna de använder sig av för att få inträde eller utesluta varandra. Att observera barn är väldigt givande vilket vi har upptäckt i vår undersökning. Vi menar att pedagogerna ska ge tid för att observera barnen under det fria bildskapandet. Informationen som pedagogerna får, kan användas för att se hur barnen skapar kamratrelationer samt om det förekommer mobbning mellan barnen.

Rosario och Collazo (se Bendroth- Karlsson, 2008) anser att vissa lärare vill förmedla till barnen att det är viktigt att skildra den verklighet som de upplever omkring sig så exakt och utförligt som möjligt. Vi menar att barnens skapande ska ses som konst och ska uppskattas, samt visas på väggarna, detta på samma sätt som konstverk gjorda av barnen under det lärarledda skapandet. På det sättet förstår barnen att pedagogerna tar deras arbete på allvar. Barnens egna utställda bilder ger många tillfällen till intressanta samtal och funderingar.

### **Förslag för vidare forskning.**

Utifrån resultaten i denna studie väcks några funderingar om hur vi kunde se på det fria bildskapandet utifrån andra perspektiv. Idéer har växt fram och vi har kommit fram till andra utgångspunkter för fortsatt forskning. Vi anser att det skulle bli intressant att forska omkring hur *miljön* påverkar barns fria bildskapande samt samspelet på förskolan. Anledningen är att vi har sett att placeringen av möblerna påverkade barnens möjligheter till samarbete både positivt och negativt. Strandell (1994) menar att en social och lekfull miljö är nödvändig för att en kreativ process ska vara möjlig

Under studiens gång har vi även upptäckt att pedagogens val av material verkar påverka om bildskapandet ses som flickaktigt eller pojkkaktigt av barnen själva. På ena förskolan fanns det burkar med glitter, hjärtan, bomull och rosa småsaker, på den andra fanns det burkar, lådor, glitter, snöre, pinnar, stenar m.m. Var det flickaktiga materialet anledningen till att pojkarna undvek bildskapandet på det första stället? Det kunde vi ta reda på i en undersökning av det fria bildskapandet utifrån ett *genus perspektiv*. Med denna kunskap skulle vi kunna ta reda på vilka villkor som behövs för att det fria bildskapandet ska locka till sig både pojkar och flickor.



## **Metod diskussion**

Som underlag för vår undersökning valde vi observationer med löpande protokoll samt bandspelare som hjälpmedel. Genom den kvalitativa metoden kunde vi få en djupare förståelse för hur barn skapar samhörighet under det fria bildskapandet (Stukat, 2005). Vi kunde under våra tio tillfällen se olika händelser men om vi hade haft flera veckor att observera på hade vi kanske fått ett annat resultat. Lökken och Söbstad (1995) tar upp att en observation inte kan planeras i förväg, vilket vi upptäckte då vi fick vänta en lång tid innan barnen började sitt fria bildskapande.

Att använda oss utav en bandspelare betydde att vi fick mycket material som stöttade våra skrivna observationer. Dock fanns det nackdelar eftersom det ibland var svårt att höra allting barnen sa till varandra, samt att det tog lång tid att sammanställa materialet. Även om vi tyckte att observationer gick bra att genomföra hade det varit utmärkt att filma barnen under det fria bildskapandet, vi hade då kunnat analysera händelserna på flera olika sätt.

## **Tack**

Huvudsakligen vill vi tacka barnen och deras förälder på de förskolor där vi utfört våra observationer. Det var väldigt intressant att observera barnens samspel under det fria skapandet. Vi fick många givande moment samt kunde reflektera över vårt eget ställningstagande. Det är vår önskan att resultatet av vår undersökning kan användas för att andra människor kan fundera över det fria bildskapandet ur ett annat perspektiv.

Vi vill tacka personalen på de två förskolor som samarbetade med oss så att vi kunde genomföra observationerna så smidigt som möjligt. Vi blev välvilligt bemötta av alla anställda på förskolorna.

Ytterligare är vi tacksamma till personalen på Campus biblioteket i Varberg, som har jobbat för att få in litteratur från olika ställen för att tillgodogöra våra önskemål.

Avslutningsvis vill vi tacka vår handledare Lotta Wank. Du har stöttat och väglett oss på ett produktivt och givande sätt.

## Referenser

- Bendroth-Karlsson, M. (1998). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I. (1998, red). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. California: Thousand Oaks.
- Corsaro, W. (1981). Friendship in the nursery school. Social organisation in a peer environment. I S. R. Asher & J.M. Gottman (Eds.), *The Development of children's friendships* (ss. 207-241). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dimenäs, J. (red.). (2007). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater. Barns och ungas villkor för relationskapande i vardagen*. Acta Wexionensia nr 90/2006. Växjö University Press.
- Ivarsson, P-M. (2003). *Barns gemenskap i förskolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis: Uppsala studies in education, 101.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1987). *Creative and Mental Growth*. London: Macmillan Publishing Company.
- Lökken, G. & Söbstad, F. (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A. (2007). *Kamratkulturer i förskolan – en lek på andras villkor*. Liber.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1967). *The child's conception of space*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Sheridan, S. & Williams, P., (2007). *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium*. Göteborgs universitet. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Strandell, H. (1994). *Sociala mötesplatser för barn: aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svedberg, L. (2002). *Gruppsykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts Akademiska Förlag, Stockholm.

Tellgren, B. (2004). *Förskolan som mötesplats. Barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal*. Örebro: Örebro Studies in Education, Örebro universitet, 11.

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: <[www.vr.se](http://www.vr.se)>

Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

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

Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola*. Göteborg studies in Educational Sciences, 163. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Wolf, D. & Perry, M.D. (1988). *From endpoints to repertoires: Some new Conclusions about Drawing Development*. Journal of Aesthetic Education, 22:1, pp. 17-34.

# Bilagor

## Bilaga 1

### Missivbrev till föräldrarna

Hej!

Vi heter Mavis Jones och Linnéa Ternevik . Vi läser nu vår sista termin på lärarutbildningen med inriktning mot förskola, på Högskolan i Borås. Nu är det dags för oss att skriva ett examensarbete. Syftet med vårt arbete är att undersöka hur barn använder sig av bildskapande som ett verktyg till att skapa social samhörighet.

Vi kommer att samla in information till undersökningen genom att utföra observationer av barnen samt ljudinspelningar av deras diskussioner, vilket kommer att ske i barnens vanliga miljö. Barnen kommer alltid att bli informerade om när vi ska observera dem och de får själva bestämma om de vill delta eller inte. De uppgifter som vi kommer att få in om såväl barn som verksamhet kommer vi att behandla konfidentiellt och utifrån gällande sekretess. Vilket betyder att varken era barns namn eller namn på förskolan kommer att framgå i vår rapport. De uppgifter vi samlar in kommer enbart att användas för vårt forskningsändamål. Efter det att vi har gjort analysen på vårt resultat kommer vi att radera det som är inspelat samt kassera alla våra anteckningar.

Eftersom vi är intresserad av att undersöka de övergripande sociala situationerna behöver vi observera så många barn som möjligt. Därför skulle vi vara tacksamma om vi fick er tillåtelse att observera era barn under de dagarna vi kommer att vistas på förskolan.

En blankett med föräldramedgivande medföljer detta brev. Ta ställning och skriv under blanketten. Lämna sedan blanketten till någon utav pedagogerna på ert/era barns förskola senast den xxxx. Ni har rätt att ändra ert ställningstagande, vi är då tacksamma att ni meddelar detta så fort som möjligt.

Har ni frågor och funderingar är ni mer än välkomna att höra av er! Vi finns tillgängliga på ert/era barns förskola under veckorna 42 och 43, ni kan även nå oss via e-post.

Linnéa Ternevik: xxxxxxxx@xxxxxxx

Mavis Jones: xxxxxxxx@xxxxxxx

Tack på förhand

Vänliga hälsningar

Mavis Jones och Linnéa Ternevik