MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS

Narrativt bildstöd som pedagogisk metod vid bildskapande

- En studie om hur några treåriga barn påverkas i sitt ritande då de stöds genom ett pedagogiskt fokus mot berättande.

Mejt Ståbi

Akademin för utbildning,
kultur och kommunikation

Handledare: Victor Kvarnhall

Examinator: Anne Lillvist

Termin HT År 2016

Pedagogik
Självständigt arbete – förskolepedagogiskt område
Grundnivå, 15 hp.

MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS

Akademin för utbildning
kultur och kommunikation

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE
Kurskod PEA079 15 hp
Termin 7 År 2016

SAMMANFATTNING _____

Mejt Ståbi

Narrativt bildstöd som pedagogisk metod vid bildskapande
- En studie om hur några treåriga barn påverkas i sitt ritande då de stöds genom ett pedagogiskt fokus mot berättande.

A narrative image support as an educational method in creating images.
- A study of some three years old children and the impact of support with an educational focus towards storytelling in their drawings.

Årtal 2016 Antal sidor: 28

Syftet med studien är att genom att testa och vidareutveckla en ny metod för stödjande av barns lust att rita/måla, hitta sätt att få även de barn som inte brukar uppskatta förskolans bildskapande att göra detta. Den nyskapade metoden har givits namnet narrativt bildstöd, och bygger på att barnens fokus riktas mot att berätta. Tillvägagångssättet har inspirerats av aktionsforskning och genomförts genom deltagande barnobservationer i mindre barngrupper. Resultatet visar att de barn som tidigare haft svårt att anpassa sig till förskolans estetiska verksamheter uppmuntrades i högre grad än övriga barn. Studien kom även fram till att om narrativt bildstöd skall stödja som tänkt, bör barnen samverka i berättandet. Detta underlättas om barnen är i samma fas i sin språkutveckling. Att pedagogen bejakar alternativa synsätt på bildskapande visade sig även viktigt. Utifrån studiens resultat identifierades nästa steg i utvecklingsarbetet till att byta ut de små privata papprena mot stora gemensamma.

Nyckelord: Förskola, Bildskapande, Narrativ, Multimodalt berättande.

Innehållsförteckning

1 Inledning 1

1.1 Syfte och frågeställningar 3

1.2 Uppsatsens disposition 3

1.3 Begreppsförklaringar 4

2 Bakgrund och tidigare forskning 4

2.1 Tidigare forskning 4

2.1.1 Det pedagogiska värdet av barns bildanalyser 5

2.1.2 En berättande eller avbildande utgångspunkt 6

2.1.3 Bildskapandets egenvärde 6

2.1.4 Bildmotivens värde hos barn i förskoleåldern 7

2.2 Momentmetoden 8

2.3 Narrativt bildstöd 9

2.3.1 Lärmiljön som bildar narrativt bildstöd 10

2.3.2 Syfte och gestaltning av ritsagan 10

2.3.3 Momenten under aktivitetstillfällen med narrativt bildstöd 10

2.4 Teoretiskt perspektiv 11

3 Metod 12

3.1 Metod och forskningsstrategi 12

3.1.1 Aktionsforskning 12

3.1.2 Aktionsforskningens mål för utvecklingen på förskolan 13

3.2 Datainsamling 13

3.3 Urval 15

3.4 Genomförande 15

3.5 Analys och tolkningsmetod 15

3.6 Etiska aspekter 16

3.6.1 Studiens reliabilitet och validitet 16

4 Resultat och analys 17

4.1 Barnens reaktioner på narrativt bildstöd i liten barngrupp....17
4.1.1 Erik....17
4.1.2 Anna....18
4.1.3 Freja....19
4.1.4 Sara....19
4.1.5 Samspel och orsakssamband vid observationstillfällena med barngrupp A 19
4.1.6 Samspel och orsakssamband vid observationstillfällena med barngrupp B 20
4.2 Sammanfattning av studiens resultat....21
4.3 Resultatanalys....22
4.3.1 Huruvida delmoment och detaljer i det narrativa bildstödets lärmiljö fungerade som det var tänkt....22
4.3.2 Nästa steg i utvecklingsarbetet av narrativt bildstöd....23
5 Diskussion....24
5.1 Metoddiskussion....25
5.1.1 Brister och förtjänster med observationschemat....25
5.1.2 Angående barngruppernas storlek....26
5.2 Diskussion och egna reflektioner....26
5.2.1 Barnens multimodala berättande....26
5.2.2 Berättarkompetens och kompetens i att avbilda....27
5.3 Förslag på fortsatt forskning....27
Referenslista....28

Bilaga 1. Ritsagan
Bilaga 2. Bildskapande med momentmetoden
Bilaga 3. Missivbrev
Bilaga 4. Observationsschema
Bilaga 5. Att berätta tillsammans

1 Inledning

Dahlbeck och Persson (2010) menar att skapande verksamhet har en given plats i förskolan och att detta inte är ifrågasatt. Att barn ska stödjas i estetiska lärprocesser är även tydligt beskrivet i förskolans läroplan där det står skrivet:

> Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama (Skolverket, 2016, s.10).

Detta ansvar ligger inte enbart på förskollärarna utan på hela arbetslaget som skall:

> ge barn möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera, dokumentera och förmedla upplevelser, erfarenheter, idéer och tankegångar med hjälp av ord, konkret material och bild samt estetiska och andra uttrycksformer (Skolverket, 2016, s.11).

Utifrån denna tydliga arbetsbeskrivning undrar jag varför så många av de dagar som jag haft insyn i förskolans praktik helt saknat inslag av estetisk verksamhet? Jag undrar också hur det kommer sig att det ofta är samma barn som sitter och ritar medan andra aldrig visar intresse för detta. Är detta ett tecken på barnens självbestämmande, eller är det på grund av bristande stöd som vissa barn inte väljer att rita och måla på förskolan?

I denna uppsats hävdar jag med stöd av tidigare forskning att fler barn skulle välja bildskapande som ett av sina uttryckssätt, om de fick ökat stöd till detta. Otillräcklig estetisk verksamhet kan bero på det Dahlbeck och Persson (2010) beskriver, att det finns en stor osäkerhet hos många av förskolans pedagoger om vad som menas med en estetisk uttrycksform och även inför hur man bör agera stödjande för barnen då de skapar.

Då jag anser det angeläget att förbättra förutsättningarna så att fler av barnen i förskolan skall få bildskapande verksamhet av god kvalitet, ägnar jag denna uppsats till att utforma, testa och värdera en ny, kompletterande form av bildstöd som inbegriper en lärmiljö som är tänkt att locka barn att rita och måla genom ett berättande perspektiv. Metoden har getts namnet narrativt bildstöd. Tanken är att utnyttja den lockelse inför att höra och själv berätta historier som flertalet barn har. Att koppla till situationer och metoder som gäller vid bilderbokläsning tänker jag även kan utnyttjas som en ingång för de pedagoger som känner en osäkerhet inför förskolans ordinarie bildskapande verksamhet. Med ordinarie bildskapande verksamhet, syftar jag dels på vuxenledda aktiviteter där barnen stöds i att avbilda naturtroget, samt där metoden är att genom sensitivt lockande material, locka barn att våga mer i sina bilder. Då jag har varit tvungen att generalisera har jag utifrån tidigare forskning valt dessa två grupper av bildstödjande metoder att jämföra narrativt bildstöd emot. Detta val har tagits då jag uppfattat att de inbegriper de vanligaste perspektiven av bildskapande verksamhet i förskolans praktik.

Att själv utforma studiens bildstödjande metod har inte varit ett självändamål. Men då jag inte hittat litteratur eller forskning som beskrivit hur pedagoger kan stödja en barngrupp vid bildskapande genom ett berättande perspektiv, och då jag tidigare studerat dramaturgi och animation, har jag vågat mig på denna utmaning. Att utveckling genom berättande, lek och bildskapande kan samverka är däremot väl känt. Detta beskriver bland annat Dahlbeck och Persson (2010), som menar att värdet av att se ur ett narrativt perspektiv vid estetiska lärprocesser är att utnyttja

lekens uttryck. För i leken ser och beskriver barnet ofta värden just som berättelser. Barnet kan berätta för att förstå sig själv och för att fördjupa meningen i det de själv menar. Detta är en mycket betydelsefull process för yngre barn, som inte alltid kan formulera det de tänker och känner verbalt. Här kan en teckning/målning komplettera det som barnet vill berätta, både för åhöraren och för barnet självt (Dahlbeck & Persson, 2010).

Jag har i utvecklingsarbetet av narrativt bildstöd även använt mig av egna erfarenheter av att stödja barn individuellt. Det har i dessa situationer handlat om att bryta barnets låsning då hen varit ovillig att rita på grund av rädslan över att inte få ett tillräckligt naturtroget resultat. I sådana situationer har det fungerat att vända barnets uppmärksamhet bort från uppgiften att till exempel rita en naturtrogen häst genom att rikta fokus mot berättande istället för avbildning. Det kan till exempel handla om att ställa öppna frågor till barnet, som var hästen är på väg, om den är glad eller ledsen eller till vem den springer till. Den didaktiska grundtanken i det narrativa bildskapandet är således att stödja barnen i att *tänka på rätt sätt*, i stället för att *avbilda på rätt sätt*. Med *rätt* sätt, syftar jag på rätt ingång för barnet att kunna utrycka det barnet vill utrycka.

Bildskapande vid narrativt bildstöd är inte tänkt att vara ett verktyg för specifikt lärande utan huvudsyftet är att barnen skall få lust och koncentration att rita/måla. För förutsättningen för att barnen skall hitta strategier att utveckla förmågor, sociala såväl som kognitiva eller hantverksmässiga, är att de vågar prova material och motiv. Jag tänker att oavsett inriktning på den bildskapande verksamheten är logiken den, att först då något fastnat på pappret kan utveckling ske.

Tanken är att narrativt bildstöd skall kunna utvecklas till ett pedagogiskt stöd som skall kunna användas parallellt med andra inriktningar av bildskapande. I och med detta borde den bildskapande verksamheten precis som läroplanen (Skolverket, 2016) förordar, lättare kunna anpassas efter den individuella barngruppen. I denna studie kommer jag dock renodla den narrativa lärmiljön, detta för att lättare kunna värdera det narrativa bildstödets inverkan på barnens lust att rita. Om alternativa synsätt främjar eller hindrar det berättande perspektivet är ännu ovisst.

I denna studie har jag utgått från problemformuleringen hur bildskapande *kan bli* meningsfullt för alla förskolans barn, detta istället för att fråga mig hur bildskapande *borde* utföras på bästa vis. Jag vill forska i verksamheten, och inte stå vid sidan av den som en betraktare. Detta sätt att forska är det som karaktäriserar aktionsforskning. Rönnerman (2010) beskriver att arbetssättet och syftet med aktionsforskning utgår från en vilja att förbättra en verksamhet. Här går det således inte att gömma sig bakom hur verksamheten borde se ut, eftersom den utgår från en verklig miljö eller situation med alla de ramfaktorer som finns där. För att utnyttja fördelarna med denna forskningsmetod har min studie utgått från ett konkret problemområde på den förskola där jag utfört de barnstudier som denna uppsats hämtar sin empiri ifrån.

Min föresats inför arbetet med att specificera det narrativa bildstödets lärmiljö, är att pedagogens roll i miljön skall vara tydlig. Detta för att även en pedagog utan förskollärarutbildning och/eller spetskompetens i estetiska uttrycksmedel skall kunna leda den. Att en sådan medvetenhet/spetskompetens kan höja kvalitén i det narrativa bildstödets lärmiljö ser jag dock som sannolikt. En annan föresats inför

utvecklandet av narrativt bildstöd är att inga kladdiga eller skrymmande material skall krävas, samt att det skall kunna utföras relativt spontant under kortare stunder.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att testa och utveckla en metod för att främja förskolebarns motivation till att rita egna bilder. Mina frågeställningar är:

- Hur påverkas några 3-åriga barn av att en pedagog genomför en ritaktivitet med syfte att fokusera barnen mot att berätta istället för att avbilda eller utforska materialen?

- Hur kan narrativt bildstöd vidareutvecklas för att stödja samtliga barn även vid bildskapande i större barngrupper?

1.2 Uppsatsens disposition

Här kommer nu en kort sammanfattning av denna studie som helhet. Efter några begreppsförklaringar, som belyser vilken betydelse tre viktiga begrepp har i detta arbete, kommer kapitel 2: Bakgrund och tidigare forskning. Det tar upp forskning som belyser barn och pedagogers syn på barns bilder, barns syn på andras bilder samt olika sätt att se på värdet av bildskapande i förskolan. I detta kapitel ges även en tydligare beskrivning av narrativt bildstöd samt även momentmetoden, som är en bildpedagogisk metod med liknande mål som det narrativa bildstödets. Kapitlet avslutas med en beskrivning av det allmändidaktiska perspektiv som studiens resultat kommer att analyseras utifrån.

I kapitel 3: Metod, beskrivs hur studiens deltagande barnobservationer utformats och genomförts. Vidare beskrivs att förskolan, där observationerna utförts, har valts ut med hänseende till att studien inspirerats av aktionsforskning. Därför har empirin inhämtats från en förskola där jag haft insyn i utvecklingsarbetet och känt barn och pedagoger. Efter detta kommer ett stycke där aktionsforskning specificeras närmare. Därefter beskrivs hur datainsamlingen genomförts med hjälp av filmdokumentation samt hur det observationsschema som använts har utformats. Kapitlet avslutas med ett stycke som beskriver hur studien förhåller sig till de forskningsetiska riktlinjerna.

I kapitel 4: Resultat och analys, beskrivs sedan hur de fyra deltagande barnen reagerade på narrativt bildstöd, samt hur de samspelade med varandra och hur pedagogen påverkat barnen i det narrativa bildstödets lärmiljö. Resultatanalysen formuleras sedan utifrån studiens allmändidaktiska perspektiv, vilket innebär att både barnens reaktion på narrativt bildstöd, samt pedagogens förmåga att stödja dem ses utifrån de didaktiska grundfrågorna *varför/varför inte*, samt *hur*, barnens lust att rita främjades. Kapitlet avslutas med att, utifrån studiens resultat, sammanfatta vilka moment som skulle behöva förändras i det narrativa bildstödets lärmiljö för att förbättra detta samt förändringar i metoden för att även kunna stödja större barngrupper.

kapitel 5: Diskussion, inleds med en metoddiskussion som behandlar vilka förtjänster och begränsningar observationsschemat haft i denna studie, samt vilka konsekvenserna blev av att jag valde att utföra barnobservationerna med endast två barn åt gången. I stycket: Diskussion och egna reflektioner, analyseras och jämförs sedan några av studiens resultat mot de forskningsresultat som beskrivs i kapitel 2.

Kapitel 5 och uppsatsen som helhet avslutas sedan med förslag till vidare forskning som beskriver två möjliga vägar att gå i utvecklingsarbetet av narrativt bildstöd.

1.3 Begreppsförklaringar

Multimodalt berättande: har i denna uppsats samma betydelse som Andersson (2014) beskriver i sin doktorsavhandling. Begreppet står för berättande som föds då flera teckenvärldar eller designvärldar tillsammans gestaltar en berättelse. Det kan handla om att genom att använda fler sinnen och/eller material då man bygger upp en bild, påverka hur tolkningen av motivet görs. Men även att berättelsen växer och utvecklas på grund av detaljer som kommer från berättarens egna erfarenheter av världen.

Narrativt bildstöd är ett sammansatt ord som är byggt av dels narrativ, som betyder berättande och bildstöd som här har betydelsen att stödja med hjälp av bild. Betydelsen är att en pedagog uppmuntrar till skapande genom att fokusera barnen på berättandet i det som skapas. Den mer detaljerade innebörden av narrativt bildstöd kommer att redogöras senare i uppsatsen.

Ritsaga: Begreppet ritsaga står i denna uppsats för en kort berättelse som pedagogen berättar för barnen multimodalt. Den går i korthet till så att samtidigt som berättelsen framförs verbalt förstärker pedagogen handlingen med tonfall och minspel. Förloppet ritas också samtidigt upp på ett papper. Mer om studiens ritsaga står beskrivet i stycke 2.2.2 samt i Bilaga 1.

2 Bakgrund och tidigare forskning

I detta kapitel kommer jag att ta upp tidigare forskning som behandlar barn och pedagogers syn på barns teckningar och barns syn på andras bilder, samt värdet av estetisk verksamhet i förskolan. Forskningen behandlar olika synsätt på berättande, avbildande och vikten av väl valda material då barn utvecklas i estetisk verksamhet. Jag börjar kapitlet med att beskriva hur jag hittat denna forskning. Därefter följer en presentation av den tidigare forskningen, indelat i olika tematiska inriktningar: det pedagogiska värdet av barns bildanalyser, en berättande eller avbildande utgångspunkt, bildskapandets egenvärde, samt bildmotivens värde hos barn i förskoleåldern. Vidare beskrivs momentmetoden, som är en välbeprövad bildstödjande metod med ett liknande syfte som narrativt bildstöd. Därefter specificeras det narrativa bildstödets lärmiljö, hur metoden rent praktiskt är tänkt att utföras, samt de teoretiska grunderna till detta. Avslutningsvis kommer ett stycke där studiens allmändidaktiska perspektiv presenteras.

2.1 Tidigare forskning

Jag har valt tidigare forskning utifrån sökningar på databaser, främst vetenskapliga artiklar via ERIC. Sökord har varit bland annat: Aesthetic processes, children´s Drawing, preschool, storytelling, three year old children. Då jag inte fann någon forskning som kopplade ”storytelling” eller narrativ till bildskapande, gör jag antagandet att det inte gjorts så mycket forskning inom detta område. Det som tydligast tangerade ett arbete likt de med narrativt bildstöd är Anderssons (2014)

doktorsavhandling om multimodala berättelser. ”Storytelling” eller narrativ förekom däremot ofta i forskning som tar upp språkinlärning och/eller barnlitteratur.

2.1.1 Det pedagogiska värdet av barns bildanalyser

Gunindis (2015) forskning visar att genom att låta barn återberätta de historier de ritat fram, utvecklas deras förmåga att återge en historia, formulera metaforer och genom detta också att beskriva sig själv och sin syn på andra. I denna studie ges förslag på hur barns teckningar rent konkret kan användas i det pedagogiska arbetet. Att låta barnen rita och berätta runt ett givet tema kan till exempel synliggöra deras kunskap inom ett visst ämne och missförstånd om hur barnen uppfattar världen kan därmed upptäckas. Att arbeta på detta sätt med bildskapande är även ett bra verktyg för att få syn på barnens intressen och åsikter.

Gunindi (2015) belyser således aspekten att bildskapande kan användas för att styra förskolans barn i värdegrundsfrågor. I detta hänvisar Gunindi (2015) även till forskning som belägger att det är före 6-års åldern som vi framförallt formas och antar de värden som vi behöver socialt. Det är också under dessa år som vår personlighet byggs upp och vi är då mycket tillgängliga för ny kunskap. Gunindi (2015) drar av detta slutsatsen att förskolebarn rent generellt är mer formbara och lättlärda än äldre barn och vuxna, och det är därför en tid då vi har möjligheten att lära snabbt och intensivt. Detta faktum menar Gunindi (2015) borde kunna användas mer inom förskolan. Inte bara för att lära barn fakta eller färdigheter, utan också för att barnen då kan öka sin förståelse för de seder och beteenden som är rådande i vårt samhälle (Gunindi, 2015).

Att barn ges möjlighet att berätta genom och om de bilder dem själva skapat, är enligt Andersson (2014) utvecklande på flera olika vis. Detta på grund av att barnen då både får tillgång till lustfyllda fantasivärldar och magi men samtidigt kan konfronteras med vardagliga problem och utmaningar, såsom känslor av rädsla, sorg, glädje eller avundsjuka. Andersson (2014) har i sin doktorsavhandling, *Berättandets möjligheter - Multimodala berättelser och estetiska lärprocesser*, beskrivit erfarenheter från 4 olika projekt där hon arbetat med barn från förskoleklass till årskurs 5. Fokus har varit barnens multimodala berättelser och skapats i estetiska lärprocesser. Andersson (2014) menar att ett stort värde med att arbeta multimodalt med barn är att då denna typ av berättande uppmuntras, stöds barnens förmåga till meningsskapande processer.

Andersson (2014) beskriver att mycket av vad barnen tolkade in i de verk de skapade inte syntes på bilden/skulpturen, utan var mentala detaljer eller samband. Då det krävs mycket fantasi för att göra en berättelse av en bild, eller skapa en bild som berättar en historia, är denna process mycket lärorik. Vi föreställer oss en fortsättning och tar till olika uttryck för att visa hur våra inre bilder ser ut (Andersson, 2014).

Målet med Anderssons (2014) forskning är både att studera barnens meningsskapande processer och att undersöka hur lärarna uppfattar multimodalt berättande. Hon ser stora fördelar med detta arbetssätt då de utvecklar barnens förmåga att både tillägna sig och använda ny kunskap, kommunicera med andra och hitta sin egen identitet. Anderssons (2014) forskning belyser att många lärare tyvärr saknar kompetens nog att arbeta multimodalt då de varken har tillräcklig metodisk

eller didaktisk kunskap. Då kunskap saknas tar lärmaterialen ofta över, och får en för stor roll menar Andersson (2014).

2.1.2 En berättande eller avbildande utgångspunkt

Vad som är syftet med att förskolans barn skall teckna och måla är inte helt klarlagt. Men oavsett om syftet är att de skall lära sig hantverket eller stödjas i förmågan att utrycka sig i bild, är denna studies problemformulering relevant. Detta då en förutsättning för all slags utveckling av tvådimensionellt skapande är att barnen vågar och vill rita och/eller måla. Att barnen skall lära sig hantverk är inget mål som förskolans läroplan (Skolverket, 2016) prioriterar. Däremot poängteras vid flera tillfällen de estetiska ämnenas värde som uttrycksmedel för barnens tankar och känslor.

Då hantverksskicklighet behandlas i läroplanen (Skolverket, 2016) görs detta indirekt i andra sammanhang än vid estetiska lärprocesser. Det kan ändå finnas ett värde att även beakta forskning som belyser det hantverksmässiga perspektivet på värdet av barns ritande. Ett sådant framförs i Dulama, Iovu och Rus (2012) studie.

I Dulama, Iovu och Rus (2012) arbete definieras kreativitet som förmågan att föreslå någonting nytt, originellt och exakt. Syftet med denna forskning är att hitta nya lärsituationer för att barn skall lära sig att avbilda naturtroget så fort som möjligt. Här lyfts alltså designens och hantverksskicklighetens värde för barnen. Dulama, Iovu och Rus (2012) kommer fram till att för alla människor, oavsett ålder eller ambitioner är träning avgörande för att lyckas bli en hantverksskicklig tecknare eller målare. I denna studie betecknas träning som en metod. Vikten av upprepning och övning går aldrig att bortse ifrån, hur kunniga pedagogerna än är som står vid barnets sida. Dulama, Iovu och Rus (2012) har som syfte med sin studie att hitta metoder som gör denna långa resa lite kortare för barnen. De har tre didaktiska frågeställningar: Vad ska läras ut? Hur bör pedagogen organisera och planera lärtillfället? Och hur görs detta i praktiken? Resultaten visade dels att barnens teckningar blev mycket lika varandra då de gavs detaljerande instruktioner men också att barnen förbättrade sin förmåga att avbilda snabbare än barnen i studiens kontrollgrupp.

Sammanfattningsvis visade Dulama, Iovu och Rus (2012) studie att en aktiv och instruerande pedagog är en fördel då målet gäller att ökat hantverkskunnande, men är negativt då de hindrar barn att utveckla sitt personliga bildspråk. Dessa resultat ser jag som tänkvärt, då pedagogen även vid narrativt bildstöd skall vara aktiv och till viss del styrande. Men till skillnad från i Dulama, Iovu och Rus (2012) studie är det under narrativt bildstöd barnet självt som bestämmer vad som skall ritas/målas. Pedagogens uppgift är bara att rikta barnets fokus mot berättande och bort från avbildande och utforskande av materialen.

2.1.3 Bildskapandets egenvärde

Forskaren Bendroth Karlsson (1998) förklarar i sin bok *Bildskapande i förskola och skola*, hur den rådande kulturen runt bildskapande vuxit fram. Hon hänvisar till Wilson och Wilson (1976; 1977) som beskriver att talet om den fria bildpedagogiken gav missuppfattningen att vuxna bör lämna barnen ifred i sitt bildskapande. Detta är enligt Wilson och Wilson (1976; 1977) helt felaktigt, då barn slutar att rita om de inte har skapande/ritande förebilder omkring sig. Men det är även viktigt att pedagogen

inte tar över skapandeprocessen (Bendroth Karlsson, 1998). Detta belyser Bendroth Karlsson (1998) genom att hänvisa till vanligt förekommande situationer i förskolans verksamhet, då pedagogen genom att ge för exakta instruktioner om vad som skall göras och med vilka material, begränsar barnens möjlighet att ta makten över sitt eget skapande. I dessa pedagogiska miljöer är det vanligt att resultatet står i centrum och att de barn som tillverkat produkter som är mest lika det som pedagogen beskrivit får den vuxnes positiv uppmärksamhet. Här motarbetas således det kreativa tänkandet med motivet att barnen skall lära sig ett visst hantverk eller träna upp sin motorik (Bendroth Karlsson, 1998).

Att som vuxen helt förstå barns perspektiv och deras mål med sitt skapande är naturligtvis omöjligt. Vad som inspirerar dem att skapa och utforska genom till exempel bildskapande kan vi dock göra kvalificerade gissningar om. Detta har gjorts av Booyeun (2005), som har genomfört en studie baserad på ett antal djupintervjuer med förskollärare. Booyeun (2005) har valt att intervjua förskollärare som har ett särskilt kunnande och lång erfarenhet av estetiska uttrycksformer. I studien framkom tre grupper av egenskaper som lärarna upplevde att barn fick estetiska upplevelser, inspiration och erfarenheter av. De tre inspirationsgrupperna är: den perceptuella dimensionen, som syftar på hur barn upplever och tolkar sinnesupplevelser. Den intellektuella dimensionen, som handlar om att barn bygger sin egen bildvärld utifrån erfarenheter från andras, och slutligen den undersökande dimensionen, där själva utforskandet av materialen ger inspiration.

Med den perceptuella dimensionen syftade förskollärarna på två skilda inspirationskällor; dels naturen omkring dem samt olika upplevelser som de varit med om i sociala situationer. Dessa upplevelser ger enligt lärarna barnen tankar som genererade inspiration till skapande. Med hjälp av den intellektuella dimensionen lyfts istället barns behov av att komma i kontakt med många olika bildvärldar. Detta är viktigt för att de skall kunna börja bygga en egen personlig bildvärld. Barn bör därför introduceras för olika estetiska upplevelser. Kaotiska och ordnade, naturliga och skapade. Alla väcker dem känslor och bygger upp barnens tankebank av vad en estetisk upplevelse kan bestå av (Booyeun, 2005).

Med den undersökande dimensionen slutligen beskriver lärarna i Booyeuns (2005) studie hur introduktion av spännande material kan stödja barnen då de skall skapa. Förskollärarna i Booyeuns (2005) studie beskriver skönheten och respekten för materialen, som i sig gav barnen lust och inspiration. Detta gör även försiktigare barn mer aktiva. Men det är viktigt att pedagoger finns där och uppmuntrar barnen att använda materialen. Då det gäller Booyeuns (2005) beskrivning av värdet av den undersökande dimensionen, ser jag stora likheter med Skoglunds (2009) momentmetod, som jag influerats mycket av i utvecklandet av studiens narrativa bildstöd. Se vidare i avsnitt 2.3.

2.1.4 Bildmotivens värde hos barn i förskoleåldern

Gunindis (2015) studie som rör barns motivval frågar sig vad barn i förskoleåldern vill få ut av sitt bildskapande och vad de medvetet och omedvetet vill berätta med sina bilder. Studien har utförts 2014–2015 i Turkiet och inbegriper studien av 199 förskolebarn mellan 5 och 6 år. Forskaren styrde barnens motivval i en viss riktning för att lättare kunna jämföra och därmed bedöma varför barnen valt att rita just de motiv deras bilder visar. Barnen ombads att rita det de kom att tänka på då de hörde ordet ”affection” (tillgivenhet/ömhet) och sedan förklara vad bilderna föreställde och

hur de tänkt då de ritat bilden. Forskarna delade sedan in barnens motivval i kategorier och såg hur vanliga de olika motiven var.

Resultatet visade att avbildningar av människor var vanligast men att även djur och utomhuslandskap var vanliga. Tydligt var att barnen framförallt valde trygga kända saker, företeelser och personer, som familjemedlemmar eller djur, blommor och årstidsmarkörer som de kände sig bekanta med (Gunindi, 2015). Vanligt förekommande var också: moln, hjärtan, sig själv och andra barn.

House och Rule (2005) har med stöd av kvalitativt utförda barnintervjuer forskat om hur barn ser på andras bilder. Studien bygger på samtal med 3 till 4-åriga amerikanska förskolebarn. I studien visades ett antal tryckta färgbilder för barnen som föreställde björnar. Frågan barnen fick besvara var vilka av bilderna som var vackrast. De fick sedan rangordna alla bilder från vackrast till minst vacker. Några var fotografier eller på annat sätt naturtroget avbildade björnar i deras autentiska miljöer, medan andra var fabelbjörnar i olika illustrations stilar. Resultatet visade inte det som forskarna förväntade. De förväntade var att det var utseendet, designen som skulle vara det som avgjorde om barnen ansåg att bilderna var vackra eller ej. Det barnen i studien istället fokuserade på, var framförallt vad björnarna gjorde och hur sympatiska de upplevdes. Barnen reflekterade också mycket över föremålen och miljöerna runt björnarna. Trots att uppgiften var att rangordna bilderna efter vackert och fult var alltså själva utseendet underordnat innehåll och de känslomässiga och intellektuella associationer barnen fick då de såg på bilderna (House & Rule, 2005).

2.2 Momentmetoden

Momentmetoden är till skillnad mot narrativt bildstöd en väl utprövad och bevisligen fungerande metod. Då den har ett likartat syfte som narrativt bildstöd, har jag därför tagit stöd i momentmetodens tillvägagångssätt och teoretiska resonemang då jag utformat det narrativa bildstödets lärmiljö.

Momentmetoden är utvecklad av Elisabet Skoglund under hennes mångåriga arbete som bildpedagog. Skoglunds (2009) syn på pedagogens roll i bildstödjande situationer är en annan än det vanliga förhållningssätt som råder ute i många av dagens förskolor. Detta då hon hävdar: ”Den bästa inspiration vi kan ge andra är att visa hur roligt vi själva tycker det är!” (Skoglund, 2009, s.23). Skoglund (2009) utgår från Levande verkstads synsätt på skapandets värde för sin egen skull. Levande verkstad är en svensk rörelse grundat 1967. Dess konstfilosofi härstammar från New Bauhaus i Chicago och är fortfarande en aktiv rörelse som bedriver kurser främst riktade till vuxna. Syftet är att främja frigörande skapande, stimulera elevernas självförtroende och få dem att undvika konventionella tankemönster (Levande verkstad, 2016).

Momentmetoden är utvecklad med syfte att få personer som är osäkra inför bildskapande att kunna släppa sin prestationsångest. Här är själva görandet nyckeln till utveckling. Då Skoglund (2009) har en övertygelse om skapandets värde för sin egen skull, fokuserar momentmetoden inte på de didaktiska frågorna *varför* barnen skall skapa eller *vad* som skapas. Värdet är processen och vad som sker socialt under den. Metoden är i likhet med narrativt bildstöd, framförallt en igångsättare. En metod som syftar till att inspirera till bildskapande, mer än att lära ut hur det ska göras rent hantverksmässigt.

För ovana bildskapare, som exempelvis en del av förskolans barn, beskriver Skoglund (2009) att det första steget är att som pedagog själv visa att det är tillåtet att kladda ner sig och att blanda material. Här skiljer sig denna metod mot det narrativa bildstödets, då en viktig del av momentmetoden är att materialen känns och ser lockande ut. En igångsättare är inom momentmetoden ofta en lekfull uppmaning som ”Rita med kolet en önskemaskin som gör det ni vill! ” (Skoglund, 2009, s13). Efter en uppmaning som denna lämnar pedagogen den skapande barngruppen ifred tills lusten behöver fyllas på. Då man arbetar med barn så unga som 3 år finns enligt Skoglund (2009) naturligtvis även ett omsorgsperspektiv, och på grund av detta ett krav på viss vuxennärvaro. Pedagogen bör dock i möjligaste mån låta barnen leva ut sina idéer och experimenterande utan tillsägelser.

I momentmetoden liksom vid narrativt bildstöd, delas aktivitetstillfället i flera delar som var och ett följer ett liknande mönster. I momentmetoden inleds varje moment med att pedagogen anvisar barnen till ett i förväg uppdukat material, och eventuellt kompletterar med ett lekfullt uppdrag. Vid narrativt bildstöd är ritsagans episoder tänkta att dela in aktivitetstillfället på liknande sätt.

Skoglund (2009) beskriver, att då barngruppen fått delmomentets uppdrag och material, backar pedagogen och barnen får lösa problem och ta egna beslut angående sitt skapande tills pedagogens uppgift är utförd. Sedan påbörjas nästa moment som en naturlig följd av de förra. Varje delmoment måste få ta den tid det tar och avslutas ordentligt innan nästa påbörjas. På grund av att barnen inte vet nästa moment i förväg, kan ingen bli färdig före sina kamrater. På så sätt byggs bilden upp successivt och nyfikenheten inför hur det hela ska sluta finns kvar under hela arbetsprocessen. Ett exempel på en aktivitet med 3-åringar utförda med momentmetoden finns i Bilaga 2.

Skoglund (2009) beskriver att momentmetoden kräver att den som leder denna har en bildpedagogisk medvetenhet. Här skiljer sig metoderna åt, då ett av syftena med att utveckla narrativt bildstöd är att även pedagoger utan bildpedagogisk medvetenhet skall kunna leda denna.

2.3 Narrativt bildstöd

Narrativt bildstöd är metoden som denna studie har för avsikt att testa och utveckla. Huvudsyftet med att utveckla metoden är att hitta en pedagogisk form som fångar barns intresse inför bildskapande. Även de barn som inte hittar motivation och/eller koncentration i förskolans ordinarie bildskapande verksamhet. Vid narrativt bildstöd är processen det väsentliga. Hur bilderna i slutändan blir läggs det mindre vikt vid. Att ritande sker är viktigare än vad som blir ritat. Pedagogen som leder bildstödet är en mycket stor del av barnens lärmiljö. Detta då narrativt bildstöd främst består av att pedagogen påverkar barnens perspektiv bort från avbildning och materialutforskande mot berättande.

Denna studies empiri bygger på barnobservationer med treåriga barn. På grund av detta kommer studien belysa hur barn i denna ålder reagerar på denna estetiska lärmiljö. Narrativt bildstöd i sig är dock tänkt att kunna anpassas för olika ålderskategorier inom förskolan. Här nedan beskrivs hur det narrativa bildstödets lärmiljö specificeras inför studiens barnobservationer.

2.3.1 Lärmiljön som bildar narrativt bildstöd

Den fysiska miljön bör vara tydlig och utan störande element. Pedagogen skall i förväg lägga fram de material som är tänkta att användas under aktivitetstillfället. Annat inom synhåll som kan distrahera barnen, som ovidkommande material eller pågående projekt, kan förslagsvis täckas över med tyg.

Materialen som används skall vara av en karaktär som uppskattas av de aktuella barnen och som de är vana att använda. Materialen bör inte vara kladdiga eller kräva moment av hantverksskicklighet, som till exempel blandning av vattenfärger med sköljning av penslar emellan, eller hantering av sax eller tejp.

Ritsagan består av ett antal små berättarstunder som pedagogen genomför för barnen. Ritsagan är tänkt som en ram och en fast grund att bygga aktivitetstillfället runt. Detta moment i det narrativa bildstödets lärmiljö utgår från en enkel historia som pedagogen bestämt i förväg. Sagan berättas i flera små episoder under väl valda tillfällen under ritaktiviteten.

Pedagogens roll är i första hand att uppmuntra barnen att rita på sina papper. Metoden för att göra detta skall förutom gestaltandet av ritsagan vara att genom ledande frågor rikta barnens uppmärksamhet mot ett berättande perspektiv. Detta skall helt utgå från det barnet har ritat eller har för avsikt att rita på sitt papper. Till exempel att med en tydlig fråga som: Vart åker bilen? stödja barnet att inleda eller fortsätta ett händelseförlopp. Pedagogen skall inte bekräfta den ritade bilens utseende, genom att till exempel fråga vilken färg barnet tänkt välja på bilens hjul. Då narrativt bildstöd är tänkt att fungera i större barngrupper är det även viktigt att samtal mellan barnen främjas.

2.3.2 Syfte och gestaltning av ritsagan

Till ritsagan bör pedagogen använda få färger utan större kontraster. Detta till skillnad mot barnen, som skall få tillgång till alla färger då de ritar. Att pedagogens ritsaga bör utförs med nedtonad färgskala beror på att barnen inte skall uppfatta pedagogens teckning som en instruktion om hur barnen själva skall rita sina bildberättelser. Pedagogens ritsaga ska först och främst inspirera barnen till att berätta, i detta fall med verktygen kritor på papper. Då tecknandet under ritsagan i första hand är till för att förstärka de känslor, storleksförhållanden och riktningar som sagan berättar, blir teckningen inte en tydlig illustration av sagans innehåll. Tanken är att spännande moment förstärks med snabba stora rörelser med kritan, medan någonting hemligt eller litet berättas genom att pedagogen böjer sig över pappret och ritar med överdrivet små rörelser och så vidare. Någon driven tecknare behöver den som gestaltar ritsagan inte vara. Däremot kan det vara en fördel om pedagogen har erfarenhet av högläsning av bilderböcker. Mer information om studiens ritsaga återfinns i Bilaga 1. Även om momenten av drama med största sannolikhet uppskattas av barnen, är det viktigt att pedagogen under ritsagan fokuserar på pappret och det som händer där. Det är ritandet som skall främjas, inte historieberättandet i sig.

2.3.3 Momenten under aktivitetstillfällen med narrativt bildstöd

Direkt efter att barnen hälsats välkomna ber pedagogen dem sätta sig vid det förberedda bordet. Pedagogen börjar sedan den första episoden av ritsagan (se Bilaga 1). Direkt då episoden avslutats vänder sig pedagogen till barnen och visar genom

frågor nyfikenhet över vad som kommer att hända på deras papper, varpå pedagogen låter barnen välja av de material som lagts fram så att de kan påbörja sina egna bilder.

Pedagogen lägger undan sitt papper och koncentrerar sig helt på att finnas till hands som stöd och uppmuntran för barnen då de ritar/målar. Hur mycket pedagogen genom främst frågor påverkar barnen, beror helt på vad de behöver i stunden. Pedagogen bör ha föresatsen att inte störa då ett barn kommit igång att rita/måla sin historia eller då barnet samtalar med ett annat barn om någonting som har med ritaktiviteten att göra. Då pedagogen anser att det passar, påbörjar hen nästa episod av ritsagan genom att ta fram sitt papper och fortsätta på den påbörjade bilden. Tanken är att ritsagan främst ska berättas i den första hälften av aktivitetstillfället, då barnen ännu inte kommit in i ett berättande perspektiv. Men om berättandet vid denna tidpunkt inte skulle infunnit sig, bör pedagogen fortsätta att stödja längre.

2.4 Teoretiskt perspektiv

Jag har valt att tolka min empiri ur ett didaktiskt perspektiv. Detta då förskollärarens pedagogiska ställningstaganden, förberedelser och praktiska ledning angående bildskapande är faktorer som har en så stor betydelse för hur barnen tar till sig metoden. På grund av detta ser jag att analysen bör göras utifrån ett undervisningsperspektiv.

De didaktiska grundfrågorna är vad, hur och varför. Men det finns enligt Selander (2012) utifrån dessa flera situationsbundna frågor som även är viktiga att belysa för att förstå och utveckla barns lärande. Det kan gälla *vilka* artefakter/hjälpmedel som behövs för lärandet eller *var* någonstans lärandet bäst sker. Denna aspekt är en viktig didaktisk fråga för förskollärare, då förskolans miljö i så stor utsträckning skall anpassas efter de som i stunden skall läras. I den sociala kontext som förskolans barn befinner sig, är även frågan om *med vem* lärandet sker betydelsefullt, då de flesta av lärsituationerna sker i samverkan med jämnåriga kamrater (Selander, 2012).

Jank och Meyer (1997) menar att inom förskolan är det framförallt didaktik som främjar problemlösning, kreativitet och kommunikation som det bör läggas fokus på. Att undervisa små barn fungerar bäst då läraren iscensätter eller rekonstruerar en verklig situation som barnen då kan reflektera kring och där de genom problemlösning eller ökad nyfikenhet ökar sin förståelse runt det läraren vill förmedla (Jank & Meyer, 1997). Jank och Meyer (1997) belyser även vikten av att det lustfyllda lärandet skall främjas i förskolan. Detta är också utgångspunkten då det gäller hur undervisning beskrivs i förskolans läroplan (Skolverket, 2016).

Denna studies bakgrund är att utveckla en metod att uppmuntra barn till bildskapande. Detta då bildskapande är ett användbart verktyg för barn att utrycka sina tankar och känslor igenom, något som läroplanen (Skolverket, 2010) har som ett av sina strävandsmål. Själva syftet med narrativt bildstöd är att barnen ska vilja utmana sig själv i att rita/måla, inte att de skall utveckla en specifik förmåga vid dessa tillfällen. Det verktyg som bildskapande har möjlighet att bli för barns förmåga att till exempel uttrycka känslor och åsikter kommer först då barnet kan hantera verktyget. Därför vill jag i denna studie formulera några didaktiska frågeställningar vars syfte är att förstå vad som får barnen att vilja rita. I denna studie resonerar jag likt Dulama, Iovu och Rus (2012), att övning är den viktigaste metoden för att lära sig bildskapande. Varje gång barnen fås att rita/måla sker således ett delmål i lärandet,

då de övar sig i hantverket och får erfarenhet av bildskapande situationer. Det didaktiska perspektivet för denna studie blir därför ett lärarperspektiv och resonemanget kommer att utgå från vad syftet med att utveckla narrativt bildstöd har varit, hur detta syfte har nåtts, samt vad som bör förändras för att syftet skall nås.

3 Metod

I detta kapitel kommer jag att ta upp vilka metoder som använts för att genomföra, dokumentera och analysera de deltagande barnobservationerna. Kapitlet börjar med att beskriva varför jag valde deltagande observationer och varför jag valt att utföra studien med metoder som inspireras av aktionsstudier. Aktionsforskning som område presenteras sedan. Därefter beskrivs den praktik som studien vill vara med om att förbättra. Efter detta beskrivs hur datainsamlingen gått till och hur det observationsschema som utformats för att hitta mönster i de fyra observationstillfällena, utformats och använts. Under rubriken Urval beskrivs sedan hur jag valt ut de barn som deltagit. Därefter under Analys och tolkningsmetod har jag beskrivit hur jag genom både friare och styrda observationsmetoder har kunnat göra en tydligare analys än om endast en av dessa använts. Sist beskrivs hur studien förhåller sig till de forskningsetiska riktlinjer som råder, framförallt de försiktighetsåtgärder som gäller vid filmade barnobservationer.

3.1 Metod och forskningsstrategi

Jag har valt deltagande barnobservationer på grund av att jag bedömer att denna metod är den bästa tillgängliga för att skapa så autentiska aktivitetstillfällen som möjligt med narrativt bildstöd.

Då forskningen utgår från en problematik jag själv mött, och barnobservationerna är utförda med de barn som är berörda, har jag valt en forskningsstrategi som inspirerats av aktionsforskningens metoder och förhållningssätt. Observationerna är gjorda i en kontrollerad lärmiljö med väl valda material. Detta för att urskilja om, och i så fall hur, narrativt bildstöd främjar barns lust att uttrycka sig genom tvådimensionellt skapande.

3.1.1 Aktionsforskning

Aktionsforskning på förskolor brukar gå till så att en forskare och ett arbetslag på en hemvist tillsammans specificerar vad som bör studeras och förändras. Sedan inleds ett arbete som i korthet innebär att först planera, sedan agera, observera och slutligen reflektera. Ofta tas någon detalj ut och förändras medvetet. Nya observationer genomförs sedan och skillnaderna som uppstår före och efter att detaljen förändrats, dokumenteras och används som underlag för förbättringar av verksamheten (Rönnerman, 2010). Gemensamt för all aktionsforskning är att det handlar om undersökningar eller forskning som grundar sig i erfarenhet och därmed är handlingsinriktad. Som forskare är det därför viktigt att aldrig distansera sig så mycket att man ser sig stå vid sidan om och studera praktiken, man skall vara i den.

En stor skillnad då aktionsforskning genomförs av ett arbetslag eller en förskollärare till skillnad i hur denna studie genomförs, är att forskningen bedrivs som ett längre projekt där slutsatser dras utifrån många små observationer och reflekterande samtal. Detta tillvägagångssätt har inte varit möjligt för mig, som endast har haft fyra

tillfällen på mig att observera barnen och deras reaktioner. Jag har dock stor insyn i denna förskolas arbete och har även i andra sammanhang observerat den aktuella barngruppen då de arbetat med skapande verksamheter. På grund av detta bedömer jag att jag har tillräcklig insyn i denna hemvists arbete för att kunna använda mig av aktionsforskningens metoder för att söka svar på mina forskningsfrågor.

Jag har startat studien på eget initiativ och inte som en följd av en förfrågan från de inblandade pedagogerna. Pedagogerna på hemvisterna är dock införstådda med min studie och vi är överens om studiens relevans. Pedagogerna har varit delaktiga då jag bett om hjälp med såväl praktiska ting, som stöd i att reflektera över verksamheten och de enskilda barnens utveckling.

3.1.2 Aktionsforskningens mål för utvecklingen på förskolan

Jag har valt att delta i utvecklingsarbetet som gäller den nyinredda ateljé som angränsar till den hemvist där forskningen bedrivs. Detta då både lokaler och många av inventarierna är nya och pedagogerna arbetar med att utveckla verksamheten så att den tar tillvara på de möjligheter som den nya pedagogiska miljön ger.

Ateljén ligger mellan två hemvister. Den ena hemvisten har en barngrupp med tvååringar och den andra med treåringarna som deltog i den här studien. Trots att arkitekturen främjar samarbete mellan hemvisterna, har samarbetet inte utvecklats efter förväntan. Då det gemensamma rummet används blir det ofta stökigt och barnen har svårt att finna ro längre stunder. Då lokalen fungerar som bäst är då en av förskollärarna, som även är ateljérista, ansvarar för en mindre grupp barn under en längre stund.

Genom att besvara mina forskningsfrågor vill jag bidra till denna förskolas utvecklingsarbete genom att komma med förslag på en ritaktivitet som även andra pedagoger än den nyss nämnda ateljéristan ska kunna använda sig av för att utnyttja ateljén. Som nu är, är den pedagogiska verksamheten i rummet sårbar, då den så gott som avstannar helt då ateljéristan är sjuk eller av annan anledning inte kan genomföra sina planerade aktiviteter. Om fler barn genom narrativt bildstöd samtidigt skulle kunna skapa koncentrerat i lokalen, skulle även detta betyda en klar förbättring för de två hemvisterna.

3.2 Datainsamling

Jag har samlat mitt empiriska material genom fallstudier via deltagande observationer som varit strukturerade. Detta betyder att jag aktivt deltagit vid barnobservationerna och genom begränsning av material och styrning av miljön påverkat barnens handlande. Observationstillfällena har filmats. Med hänvisning till Bryman (2011) kan man säga att datainsamlingen och analysen av empirin är utförd i enlighet med vad han menar är kvalitativ forskning. Trots att jag bedömer detta som en fallstudie, har jag då jag analyserade datan använt en jämförande design. Detta för att få ett bredare underlag inför bedömningen om, och i så fall hur, barnen reagerar på narrativt bildstöd.

Jag har valt att konsekvent använda mig av ett utifrånperspektiv då jag beskrivit mina observationer av filmsekvenserna trots att jag själv deltog. Därför har jag benämnt mig själv i sekvenserna som ”pedagogen.” Jag har även i andra textpartier valt den neutrala yrkestiteln pedagog istället för förskollärare eller barnskötare. Detta

då ett av syftena med narrativt bildstöd är att detta skall kunna användas även vid de tillfällen då förskollärare inte finns där för att stödja barnen vid bildskapande.

Insamlandet av iakttagelser utifrån de filmade barnobservationerna har inhämtats genom två metoder. Dels genom ett observationschema som utformats efter anvisningar från Bryman (2011), dels har jag gjort mer fria tolkningar utifrån det jag uppfattar händer med och mellan barnen och pedagogen, efter att detaljstuderat filmsekvenserna vid upprepade tillfällen. Bryman (2011) beskriver vikten av att observationsschemats beteendekategorier endast behandlar de som observationen har som syfte att undersöka. Viktigt är också att de formuleras så specifikt och konkret att tolkningsutrymmet för den som fyller i schemat blir så litet som möjligt (Bryman, 2011).

Observationsschemat i denna studie har använt en form som används inom klassrumsforskning (Bryman, 2011). Detta då händelser har observerats och dokumenterats i 1 minuts intervaller. Denna studies beteendekategorier har valts efter studiens syfte och forskningsfrågor. De behandlar när och om de enskilda barnen berättat i eller genom sina bilder, när och om de avbildat något specifikt samt när och om de utforskat materialen. Vidare observeras även faktorer som har med samspel mellan de inblandade personerna att göra samt när och om pedagogen stödjer och/eller påverkade barnen. Här är de 11 beteendekategorier som jag valde att åskådliggöra genom observationschemat. Sorteringen av resultatet från observationsschemat har sedan skett utifrån antal observerade händelser.

Barnen gör

Barnet fokuserar på bildens design, på avbildandet av något speciellt.

Barnet fokuserar på händelser i bilden eller berättande associationer runt dessa.

Barnet fokuserar på utforskande av materialen

Barnet går in i sitt egen ritande/utforskande. Samspelar inte med någon annan (i ca 20 sek)

Barnen samtalar med varandra om en bilds innehåll. Utan pedagogens inblandning. (Minst tre replikskiften)

Barnen samtalar med varandra om materialet. Utan pedagogens inblandning. (Minst tre replikskiften)

Pedagogen gör

Pedagogen uppmuntrar design/ritande av något specifikt.
(riktat till ett eller båda barnen)

Pedagogen uppmuntrar ett berättande bildspråk.
(riktat till ett eller båda barnen)

Pedagogen uppmuntrar reflektion runt materialen

Pedagogen tillrättavisar barnet/barnen

Pedagogen är passiv men närvarande
(i minst 20 sek)

3.3 Urval

Jag har valt att göra min studie på en förskola där jag känner barn och arbetslag samt har kännedom om vilket utvecklingsarbete som pågår. Detta då jag valt ett arbetssätt som inspirerats av aktionsforskning, vilket förutsätter en stor kännedom om verksamheten. Mitt val var att arbeta med barn från en hemvist med tvååringar eller en hemvist med treåringar. Jag valde efter diskussioner med barnens förskollärare fyra treåringar, tre flickor och en pojke. Två av barnen valdes på grund av att de hade svårigheter eller ovilja att rita/måla då de befann sig i större barngrupper, medan de andra två inte hade visat sådana problem. Missivbrev lämnades och godkändes av fler föräldrar än de fyra föräldrapar som ingått i studien, detta för att det inte var säkert att alla tilltänkta barn ville vara med den dag hens observationstillfällen var inplanerade. Ett barn byttes ut av denna anledning. Studiens missivbrev återfinns som Bilaga 3.

3.4 Genomförande

Den största delen av empirin har samlats in genom barnobservationer. I studien har jag utgått från fyra observationstillfällen med sammanlagt fyra barn som jag gett de fiktiva namnen: Sara, Erik, Freja och Anna. Jag delade in barnen i två grupper. I Barngrupp A ingick Erik och Anna, och i barngrupp B ingick Sara och Freja. De två barngrupperna har vardera genomgått två aktivitetstillfällen där jag själv deltagit som pedagog. Målet var att i möjligaste mån upprepa samma situationer för barngrupp A och B för att kunna jämföra barnens reaktioner på det narrativa bildstödet bättre. Det första observationstillfället för grupp A och det första för grupp B utfördes utan narrativt bildstöd medan de två följande genomfördes med narrativt bildstöd. Förändringen mellan hur de olika barnen reagerade med och utan narrativt bildstöd har varit det fokus som lagts då jag analyserat de filmsekvenser som gjordes av observationstillfällena. De fyra observationerna gjordes under två dagar med ca en veckas mellanrum. Längden på varje aktivitetstillfälle var ca 9 min - 20 min. Längden berodde dels på barnens intresse men även på ramfaktorer som berodde på händelser på förskolan den aktuella dagen.

Att jag valde att dokumentera mina observationer med hjälp av film beror dels på att jag själv deltog som pedagog vid tillfällena och därför inte hade möjlighet att göra några dokumentationsanteckningar. Valet att filma berodde även på att jag förväntade mig att kunna se mycket på barnens kroppsspråk och andra mer subtila skeenden som vore omöjligt att fånga i någon annan dokumentationsform. De arbetsmaterial som valts ut till samtliga observationstillfällen var vaxkritor och ritpapper i A4 storlek. Kritorna var de vaxkritor barnen var vana vid. Barnen hade att välja mellan papper i tre färger: grönt, blått och vitt.

3.5 Analys och tolkningsmetod

Alla analyser har gjorts efter sortering utifrån de dokumentationsfilmer som gjorts under de deltagande observationerna. Dels genom att räkna antal observerade skeenden enligt de 11 beteendekategorier som står att läsa under datainsamling, dels genom en mer fri tolkning utifrån det som syns i filmerna av barnens reaktioner och pedagogens förmåga att påverka och stötta dem. Här har således både en kvalitativ och en kvantitativ ansats använts.

Eftersom de fyra observationstillfällenas längd berodde på barnens intresse samt ramfaktorer utan koppling till studien, har de skilt sig åt i längd. Då barnen var mest intresserade i början av tillfällena har jag för att kunna jämföra observationerna bättre, valt att endast göra observationschema över de första 8 min av varje observation.

I den sammanlagda analysen av min empiri har jag dock analyserat observationstillfällena i sin helhet. Jag valde 11 beteendekategorier då jag iordningsställde observationschemat. I samtliga 4 observationer var beteendekategorierna detsamma. Samma frågor har på så sätt kunnat ställas vid samtliga observationstillfällen. Min avsikt är att genom detta tillvägagångssätt optimera förutsättningarna för att kunna jämföra pedagogens handlande, barnens reaktioner med och utan narrativt bildstöd, samt hur de fyra barnens beteenden skilde sig åt då de vistades i en lärmiljö med narrativt bildstöd. Flera beteendekategorier visade sig senare överflödiga och togs därför bort vid sorteringen av resultaten. I Bilaga 4 finns de fyra observationernas observationsschema.

3.6 Etiska aspekter

Jag har i studien följt vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer, Vetenskapsrådet (2011) och syftar då på: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. För att kunna följa samtyckeskravet och informationskravet gav jag missivbrev till de berörda barnens föräldrar. I missivbrevet presenterade jag mig själv och min forskning samt hur barnobservationerna skulle utföras. Missivbrevet delade jag personligen ut till den förälder som hämtade sitt barn den dag då jag delade ut breven. Några föräldrar läste och skrev under missivbrevet medan vi talades vid, medan andra tog med det hem och gav mig den underskrivna delen vid ett senare tillfälle. Föräldrarna informerades även i detta brev om att min examensuppsats skulle bli offentlig, då den kommer att finnas tillgänglig på Mälardalens högskolas databas Diva. Återfinn missivbrevet i Bilaga 3.

Då barnen endast är tre år gamla gjorde jag bedömningen att inte samtala med dem om min forskning eller fråga dem om de ville delta i studien, däremot var jag noga med att de bara skulle behöva vara med i ritstunderna vid de tillfällen då de själva ville detta. Att jag inte tillfrågade barnen var på grund av att jag gjorde bedömningen att ur barnens perspektiv skulle detta troligen vara mer förvirrande än klargörande. Detta då dessa treåriga barn filmas på sin förskola så gott som dagligen utan att någon frågar dem om lov.

Konfidentialitetskravet har jag följt då de som deltagit i studien och den förskola som jag forskat på anonymiserats i min text. Inga foton på personer eller förskola förekommer och barnen har getts fiktiva namn medan pedagogerna bara har betecknats med yrkestitel. De filmsekvenser på barnen som filmats som observationsmaterial kommer att raderas så fort studien är färdig. Endast jag själv, min handledare och eventuellt de observerade barnens förskollärare, kommer att få se filmsekvenserna. Detta meddelades också till barnens föräldrar i missivbrevet.

3.6.1 Studiens reliabilitet och validitet

Hur tillförlitligt och giltigt en aktionsstudies resultat är, bedöms annorlunda än inom konventionell forskning. Då jag använt mig av liknande arbetssätt som aktionsforskning och helt utgår från ett visst specifikt sammanhang, gäller därför

tillförlitligheten främst de individer och lärmiljöer där aktionsstudien utförts. Jag har således utifrån Brymans (2011) definitioner av reliabilitet och validitet endast beskrivit dessa begrepp utifrån den aktuella lärmiljön.

Validiteten i studiens barnobservationer har säkrats genom att samtliga barns reaktioner på narrativt bildstöd har bedömts utifrån samma beteendekategorier i observationschemat. Då själva valet av beteendekategori är taget utifrån en persons bedömning, blir dock denna persons påverkan stor på slutresultatet. Den interna reliabiliteten har tillgodosetts genom att båda barngrupperna har utfört samma aktivitet med och utan narrativt bildstöd.

Då jag själv utformat den metod som denna studie har för avsikt att testa och bedöma, kan själva bedömningen av metoden narrativt bildstöd enligt Bryman (2011) inte visa mer än ytvaliditet, då det narrativa bildstödets effektivitet är svårt att mäta, eftersom metoden är ny och därför oprövad. Brymans (2011) föreslår att ytvaliditet kan stärkas genom att låta experter inom det område som det gäller bedöma de nyas tillförlitlighet. Då det gäller narrativt bildstöd har detta gjorts genom att jag diskuterat metoden med den ateljérista som jag tidigare nämnt samt att jag studerat momentmetodens för och nackdelar.

4 Resultat och analys

I detta kapitel kommer jag ta upp hur studiens fyra barn reagerade på narrativt bildstöd samt hur deras tidigare erfarenheter av estetisk verksamhet och samspel, påverkade hur väl de ville och kunde ta till sig det narrativa bildstödet. Utifrån studiens didaktiska perspektiv ägnar jag sedan resultatanalysen till att gå igenom resultaten av vilka moment och detaljer i den narrativa lärmiljön som fungerade stödjande för studiens barn och vilka som visade sig mindre lyckade. Under resultatanalysen beskrivs också de oväntade resultat och pedagogiska lärdomar som uppkom då metoden gick från teori till praktik. Jag avslutar kapitlet med att beskriva vad jag utifrån resultat och analys bedömer är nästa steg i utvecklingsarbetet av metoden narrativt bildstöd.

4.1 Barnens reaktioner på narrativt bildstöd i liten barngrupp

Då de fyra barnen som deltog i studien reagerade så olika på narrativt bildstöd har jag valt att först beskriva dem individuellt.

4.1.1 Erik

Utifrån observationschemat från observationen med narrativt bildstöd kretsade Eriks uppmärksamhet främst vid det berättande perspektivet. Han är den av studiens barn som fick flest markeringar angående samtliga beteendekategorier som hade med skapande eller utforskande att göra. Han är även den som fick mest uppmuntran till detta av pedagogen. Att det blev så berodde främst på att Erik krävde bekräftelse av pedagogen i högre grad än de andra tre barnen. (se Bilaga 4 för studiens observationschema och dess beteendekategorier).

Erik var den mest aktiva berättaren av de fyra barnen. Detta syntes tydligt i hans kroppsspråk och verbala berättande i den filmade sekvensen. Detta avspeglade sig också då antal markeringar i observationschemat som gällde berättande var det

högsta av de fyra barnen. Eriks uppmärksamhet ändrades inte så mycket då narrativt bildstöd tillfördes. Däremot förstärktes det. Hans fokus mot berättande fanns redan i första observation. Med det narrativa bildstödet uppkom dock fler moment i historierna och mer blev ritat på pappret. Erik upprepade samma serie av moment flera gånger under båda aktivitetstillfällena. Det började med att han först ritade någonting snabbt och till synes utan att planera vad det skulle bli. Sedan tittade han intensivt på de han ritat under tystnad varefter han namngav vad det var samt berättade ett händelseförlopp där föremålet, miljön eller personen som han just ritat spelade en central roll.

Under episoderna då ritsagan berättas visar Erik tydligt med kroppsspråk och ord sin iver över att se vad som händer i pedagogens bildsaga. Han avbryter ofta för egna kommentarer. Ibland ritar han själv på pedagogens papper. Trots att Erik är en mycket aktiv tecknare mellan momenten med bildsagan, stannar han helt upp och riktar all uppmärksamhet mot pedagogen då ritsagan gestaltas. Jag gör tolkningen att ritsagan fick Erik att hålla koncentrationen bättre under det narrativa bildstödet än vid aktivitetstillfället utan bildsaga/narrativt bildstöd. Då Erik hade uppmärksamheten mot sin egen bild, ritade han mycket och snabbt och som jag tolkar det, med stor inlevelse och självförtroende. Frågan är hur han skulle reagerat om fler barn deltagit. Jag gör utifrån detta bedömningen att ritaktiviteter med narrativt bildstöd i en mindre barngrupp, främjar Eriks vilja att uttrycka sig i eller genom bild. Detta främst genom att behålla hans koncentration vid ritandet under en längre tid.

4.1.2 Anna

Utifrån observationschemat från aktiviteten med narrativt bildstöd, landade Annas uppmärksamhet aldrig vid ett berättande perspektiv. Då Anna ritade avbildade hon särskilda föremål eller personer och beskrev aldrig några händelser runt dessa. Hon jämförde även kritornas kulörer mot varandra. Anna var den av barnen i studien som enligt min tolkning hade det svårast att anamma ett berättande perspektiv av de fyra barnen. Hon reagerade mycket olika i ritsituationerna med och utan narrativt bildstöd.

Anna visar i början av båda observationstillfällena ett positivt förhållningssätt till situationen att rita tillsammans med pedagogen och det andra barnet. Under det första momentet av ritsagan nickar hon för att bekräfta att hon hänger med i pedagogens historia, men är inte aktiv eller kroppsligt närvarande invid pedagogens papper som det andra barnet/Erik. Anna tystnar alltmer allteftersom ritstunden med narrativt bildstöd fortgår, och visar med sitt kroppsspråk osäkerhet då pedagogen berättar de senare episoderna av ritsagan. Utan narrativt bildstöd, då ritaktivitetens lärmiljö var mer lik hemvistens vanliga, verkade Anna däremot tillfreds under hela observationstillfället. Under detta tillfälle fokuserade Anna på avbildning samt visade stor kompetens i att utforska materialet genom att till exempel analysera olika färgnyanser och uppmärksamma skillnader och likheter mellan kritor av olika märken. De beteendekategorier som gällde avbildning och utforskande av material fick båda 10 markeringar utan narrativt bildstöd, medan samma kategorier bara fick 4 vardera vid tillfället med narrativt bildstöd. Beteendekategorierna angående Annas berättande fick utan narrativt bildstöd 2 markeringar och minskade till 0 med detta stöd. Jag gör utifrån detta bedömningen att ritaktiviteter med narrativt bildstöd i en mindre barngrupp hämmade Annas lust att uttrycka sig i och genom bild.

4.1.3 Freja

Utifrån observationschemat från observationen med narrativt bildstöd kretsade Frejas uppmärksamhet främst vid ett berättande perspektiv. De andra två fokusområdena minskade då narrativt bildstöd tillkom. Avbildning från 8 till 3 markeringar och för beteendekategorin angående utforskande av material, från 5 till 3. Utifrån observationschemat ändrades Frejas uppmärksamhet mycket då narrativt bildstöd tillfördes. Ökningen av antal markeringar i den beteendekategori som gäller berättande ökade från 0 till 9 markeringar.

Freja såg ut att trivas lika bra under båda aktivitetstillfällena, men ritade mer på sitt papper då narrativt bildstöd tillfördes. Utan narrativt bildstöd pratade hon mer, men mindre som var relaterat till ritaktiviteten. Under ritaktiviteten utan narrativt bildstöd tog hon långa pauser från att alls ägna sitt papper någon uppmärksamhet. Samtalen rörde främst familjemedlemmar och de kläder hon hade på sig. Trots att Freja har ett ganska stort ordförråd behövde hon många ledande frågor för att komma igång att berätta. Jag upplevde att hon efterhand kom in i det berättande perspektivet. Då hon väl gjort detta började hon tala och rita med mer och mer självförtroende. Jag gör utifrån detta bedömningen att ritaktiviteter med narrativt bildstöd i en mindre barngrupp främjade Frejas lust att uttrycka sig i och genom bild.

4.1.4 Sara

Utifrån observationschemat från observationen med narrativt bildstöd kretsade Saras uppmärksamhet främst vid det berättande perspektivet. Utifrån observationschemat ändrades Saras uppmärksamhet mycket då narrativt bildstöd tillfördes, då hon helt slutade att fokusera på materialen. Hon gick från 5 till 0 markeringar i beteendekategorin som gäller utforskande av material. Hennes fokus mot berättande ökade från 0 till 8 markeringar. Av det som framgick utifrån den friare tolkningen av filmsekvenserna, bidrog även bildstödet till att Sara både pratade och ritade mer än vid observationstillfället utan narrativt bildstöd.

Sara visar periodvis frustration över att inte kunna tala så bra som det andra barnet/Freja och avbryter samtalen mellan pedagogen och det andra barnet vid flera tillfällen. Jag uppfattar att mycket av Saras intresse upptogs av hennes stora vilja att lära sig använda och förstå talat språk bättre. Detta märktes då hon i de flesta situationer tycktes prioritera tolkning av vad som sades omkring henne, och att själv hitta glosor att använda. Sara ritar minst på sitt papper av de fyra barnen som är med i studien. Detta gäller vid båda tillfällena, dock ökar intresset för ritande vid narrativt bildstöd. Jag gör utifrån detta bedömningen att ritaktiviteter med narrativt bildstöd i en mindre barngrupp främjar Saras vilja att uttrycka sig i och genom bild. Studiens observationschema återfinns i Bilaga 4.

4.1.5 Samspel och orsakssamband vid observationstillfällena med barngrupp A

I barngrupp A, som bestod av Anna och Erik, reagerade barnen mycket olika då de påverkades av narrativt bildstöd. Hela aktivitetstillfället varar ca 13 minuter. Vid observationstillfället utan narrativt bildstöd varade barnens intresse något kortare, ca 9 min.

Att Anna och Erik reagerar så olika på bildstödet kan delvis bero på deras tidigare erfarenheter från situationer med skapande i förskolan, samt deras olika strategier för att samverka med andra i dessa situationer. Denna slutsats drar jag efter samtal med barnens förskollärare. I samtal med dessa framkom att Anna upplevs som trygg och tillfreds med förskolans ordinarie skapande aktiviteter (ritning, måleri eller arbete med keramiklera) medan Erik inte upplevs som lika tillfreds med dessa lärsituationer. Erik brukar ha strategin att själv söka upp pedagogen och genom samtal med den vuxne hitta stöd eller uppmuntran att skapa. Detta fungerar dock inte alltid, då pedagogen inte har den tid som krävs för att ge Erik den respons han ber om.

Jag tolkar Annas reaktion som om hon under första halvan av observationstillfället försökte förstå det nya berättande perspektivet, men då hon inte lyckades med detta, finner hon sig i situationen, och börjar en ensamlek som består i att sortera och prova de tillgängliga kritorna. En rimlig slutsats är att Anna och Erik skulle utvecklas mest om de vore placerade i olika barngrupper, eller om fler barn deltagit så att båda barnen hade haft någon mer samspelt kamrat att samverka med.

4.1.6 Samspel och orsakssamband vid observationstillfällena med barngrupp B

I barngrupp B, som bestod av Sara och Freja, reagerade barnen relativt lika då de påverkades av narrativt bildstöd. Hela aktivitetstillfället varar ca 9 minuter. Vid observationstillfället utan narrativt bildstöd varade barnens intresse betydligt längre, ca 20 min. Av denna tid upptogs dock mycket lite åt ritaktiviteter.

De två barnen i barngrupp B har inte ett lika utvecklat talspråk som Erik och Anna i grupp A. Särskilt Sara som visade stor frustration över att inte kunna utrycka det hon ville verbalt. Detta syns tydligt i filmsekvensen då narrativt bildstöd tillförts då barnen berättade mycket med sitt kroppsspråk. De två barnen påverkar varandra mycket. De svarar vid flera tillfällen unisont på pedagogens frågor med hjälp av kroppsspråk eller genom att göra samma rörelser med kritan över sitt eget papper. Till exempel då pedagogen frågar vad som händer på studsmattorna som barnen ritat. Då svarar båda genom att göra höga hopp med sina kritor på bildens studsmatta. Sara och Freja verkade båda behöva tydliga ramar för att komma in i ett berättande perspektiv. Pedagogen fick ställa flera ledande frågor innan de kom igång med detta. Jag gör tolkningen att den styrda inledningen av ritstunden främjade dessa barns bildskapande i högre grad än i barngrupp A. Detta då Sara och Freja under observationstillfället utan den inledande ritsagan samtalade mer och ritade mindre. Med narrativt bildstöd kom båda barnen igång att rita direkt efter den inledande episoden av ritsagan.

Även fast båda barnen kommunicerar mycket med sitt kroppsspråk, börjar de under ritstunden med narrativt bildstöd att parallellt berätta en liknande historia främst verbalt men även på sina papper. Pedagogen får svårt att veta vem hon ska vända sig till, då barnen avslutar varandras meningar och upprepar varandras fraser. För att gestalta hur barnen samspelar i sitt berättande, samt pedagogens roll som bollplank, se replikskiftet i Bilaga 5.

Av detta drar jag slutsatsen att dessa två barn utvecklas positivt i varandras närhet och att de därför kan placeras i samma barngrupp vid narrativt bildstöd. Detta då de tog hjälp av varandra i att hitta lust och idéer till ritande ur ett berättande perspektiv.

4.2 Sammanfattning av studiens resultat

Sammanfattningsvis visar resultatet att narrativt bildstöd uppfattades olika av de fyra barnen, men att samtliga uppskattade att ritaktiviteten startade med att pedagogen framförde inledningen av sin ritsaga.

För pedagogen var uppdelningen av ritsagan i flera moment ett användbart verktyg för att kunna styra aktiviteten då hon utifrån stundens händelser kunde välja när det passade att inleda en ny episod av ritsagan. Barnen visade däremot inte någon synbar nyfikenhet över vad som skulle hända i sagan vilket var ett oväntat resultat. Ett annat oväntat resultat av det narrativa bildstödet, var hur mycket kroppsspråk dessa treåriga barn kom att använda då de lockades att berätta. Speciellt de barn utan så stort ordförråd utnyttjade både kropp, mimik och även verbala effektljud för att få pedagogen att förstå vad de ville berätta.

Erik och Sara, som tidigare visat att de inte var tillfredsställda med förskolans ordinarie skapande verksamhet, främjades i högre grad av narrativt bildstöd än de andra två barnen. Detta då båda ritade mer på sina papper än vid studiens aktivitetstillfälle utan detta bildstöd. Ingen av dessa barn visade heller någon vilja att byta aktivitet, utan var koncentrerade på uppgiften att rita och berätta under hela observationstillfället. I och med detta gör jag tolkningen att narrativt bildstöd kan vara en bra metod för de barn som behöver ett alternativt arbetssätt för att finna stöd vid bildskapande.

Sammantaget bedömer jag att då pedagogen handlade efter arbetsbeskrivningen över hur narrativt bildstöd bör ges (se stycke 2.2.1) ökade ritandet hos 3 av de 4 barnen. Jag syftar här på det pedagogiska uppdraget att uppmuntra barnen att rita genom dels gestaltandet av bildsagan och dels genom ledande frågor riktade mot ett berättande perspektiv.

Studiens resultat visade också brister hos det narrativa bildstödet. En brist var att metoden i dess nuvarande form inte stödde samspel mellan barnen i den grad som ambitionen varit. Samspelet visade sig viktigare än jag trott, för att metoden ska fylla sitt syfte. Detta då barnen i så hög grad kom att berätta multimodalt i samband med sitt bildskapande, och därmed behövde kommunicera under själva ritandet. Med multimodalt berättande menar jag här att barnen förutom att rita, berättade med ord, minspel, verbala effektljud samt kroppsspråk. Studiens resultat tyder på att gemensamt berättande främjades av att barnen var i samma fas i sin språkinlärning.

Lärmiljön främjade inte heller att barnen tog intryck av varandras teckningar, då samtliga barn i de flesta situationer antingen riktade sitt intresse mot sitt eget papper eller mot pedagogens under ritsagan. I de fall något barn uppmärksammade det andra barnets berättande, var det genom att lyssna eller avläsa kamratens kroppsspråk. Den kommunikation som rådde mellan barnen var således inte inriktad mot själva tecknandet, vilket var en stor brist.

Ett av de barn som inte visat behov av något alternativt bildstöd tidigare, reagerade negativt under det narrativa bildstödet och visade minskad lust inför att rita. Det är utifrån det som framkommit, svårt att säkert veta varför detta barn reagerade negativt. Om barnets reaktioner berodde på utformningen av det narrativa bildstödets lärmiljö eller om det främst var situationsbundet, är svårt att uttala något

om. Ifall pedagogen missbedömt vilket stöd barnet behövde i den aktuella situationen, kan detta säkert ha påverkat barnets reaktioner.

4.3 Resultatanalys

Genom att studera orsak och verkan av pedagogens görande, samt hur lärmiljön fungerade i praktiken, vill jag med hjälp av studiens didaktiska perspektiv utvärdera varför utfallet av det narrativa bildstödet blev som det blev.

Enligt Jank och Meyer (1997) har didaktiken två sidor. Utgångspunkten för den ena sidan är att belysa undervisningen som den borde vara, medan den andra sidan istället koncentrerar sig på att belysa undervisningen som den är. Hur läraren väljer att använda didaktik som verktyg påverkar vad den kan stödja undervisningen med. Då denna studie vill bedöma och utveckla metoden narrativt bildstöd, bör de didaktiska verktygen enligt Jank och Meyer (1997) resonemang, utgå från metodens syfte och hitta vägar för att detta syfte skall kunna förverkligas. Jag väljer utifrån detta sätt att analysera studiens resultat, att först beskriva vad syftet med ett moment eller del av det narrativa bildstödets lärmiljö är, och sedan beskriva vad resultatet av detta blev i praktiken.

Ett av huvudsyftena med denna studie har varit att hitta alternativa vägar för att stödja barn som inte är tillfredsställda med förskolans ordinarie bildpedagogiska verksamhet. Enligt denna begränsade studie, fyllde det narrativa bildstödet här sitt syfte. Anledningen till detta resultat är svårt att fastställa, då de två barnen är så olika sinsemellan. Men tecken tydde på att båda tycktes uppskatta just att rita berättande och att berätta vad de gjorde medan de ritade. Kanske just detta att genom ord och rörelser förtydliga vad de själv gjorde/ritade, gav dessa barn det fokus de inte hittat då de arbetade bildskapande utifrån perspektivet att utforska material, vilket är det som främst används på de aktuella barnens hemvist.

4.3.1 Huruvida delmoment och detaljer i det narrativa bildstödets lärmiljö fungerade som det var tänkt

Jag börjar detta stycke med att gå igenom den fysiska miljön och de material som studiens lärmiljö innehöll.

Syftet med att barnen använde vaxkritor och ritpapper som material var att dessa material var väl beprövade och uppskattade av barnen. Resultatet av att välja just dessa material gav den återverkan som planeringen förutsatt, då materialen som sådana inte var nya och därför inte främjade till utforskande av deras egenskaper. Ändå bidrog vaxkritorna till metodens syfte då barnen visade entusiasm inför att använda dem då de skapade sina bilder.

Syftet med att barnen satt på stolar runt ett bord och ritade på varsitt papper, var att barnen genom detta skulle få en strukturerad och tydlig lärmiljö, och därmed på bästa vis skulle kunna gå in i sitt eget ritande och berättande. Resultatet av att bygga upp den fysiska miljön på detta sätt, blev inte som förväntat. Detta på grund av att barnen i högre grad än förväntat kom att använda sitt kroppsspråk då de berättade, och därför vid flera tillfällen valde att resa sig upp och berätta med hela kroppen. Barnen berättade vid upprepade gånger detaljer ur sin historia genom pantomim på en tom golvyta bredvid bordet. På detta sätt blev det tydligt att om narrativt bildstöd

skall stödja barn i denna ålder behöver den fysiska miljön förutom arbetsbord innehålla plats för rörelse.

Jag fortsätter nu med att analysera hur metodens pedagogiska upplägg fungerade. Här består den största delen av barnens lärmiljö av hur pedagogens förhållningssätt och praktiska handlande är.

Syfte med en tydlig lärarstyrd inledning med hjälp av första stycket av ritsagan, var att göra barnen uppmärksamma på att detta rit-tillfälle skulle ägnas till att rita ur ett berättande perspektiv. För att förstärka detta fick barnen välja material först efter inledningen. Detta moment i planeringen av lärmiljön fungerade som det var tänkt. Jag gör bedömningen att barnens reaktion på inledningen berodde på att barnen uppskattade en tydlig vuxenstyrd start på ritstunden. Ett mervärde med denna inledning visade sig också genom att barnen visade en större iver att påbörja sitt ritande än vid observationstillfället utan denna tydliga inledning.

Syftet med att dela upp ritsagan i flera små episoder, var dels att använda ritsagans återkommande episoder som en ram att bygga upp aktivitetstillfället runt, dels att pedagogen genom att välja tidpunkt för de olika delmomenten av ritsagan kunde styra aktiviteten. Resultatet av hur denna del av lärmiljön direkt och indirekt påverkade barnens ritande, utföll som förväntat. Att påbörja en ny episod av ritsagan kunde dels användas som verktyg för att ge barnen exempel på det berättande perspektivet, men även som samlande aktivitet om något barn blev rastlös och började tänka på annat än att rita. Resultatet antyder att dessa treåriga barn inte tog så stor notis om att det var en längre berättelse som berättades i flera delar. Detta tycktes dock inte påverka ritsagans syfte, då 3 av 4 barn ändå lyssnade till synes intresserade på flertalet av de sagoepisoder som gestaltades.

Syftet med att främja samtal mellan barnen var att uppmuntra barnen att berätta tillsammans, samt uppmärksamma varandras ritande. Detta för att öka lusten att vilja rita. Resultatet av denna del av planeringen utföll inte efter planen, då den fysiska miljön inte främjade samspel. Anledningen till detta bedömer jag kan bero på att barnen inte hade en gemensam arbetsyta att rita och berätta utifrån. Detta ledde till att när samtal skedde mellan barnen gällde det framförallt annat än det som hade med ritaktiviteten att göra. På grund av att alla papper var privata kunde varken barn eller pedagog tillägga någonting i någon annans bild. Jag gör därför bedömningen att det narrativa bildstödets lärmiljö inte stödde samspel mellan barnen i tillräcklig grad. Att samspel och gemensamt berättande inte stöddes av den pedagogiska miljön visade det faktum att kommunikationen mellan barnen helt var beroende av de enskilda barnens egna förmåga att hämta inspiration och lust att rita av varandra.

4.3.2 Nästa steg i utvecklingsarbetet av narrativt bildstöd

Genom att beskriva några förändringar i det narrativa bildstödets lärmiljö vill jag här besvara studiens andra forskningsfråga som lyder: Hur kan narrativt bildstöd vidareutvecklas för att stödja samtliga barn även vid bildskapande i större barngrupper?

För att stödja barnen i deras multimodala berättande bör den fysiska miljön vid narrativt bildstöd specificeras mer så att vikt läggs vid att rörelseutrymme skall finnas runt de bord där själva ritandet/målandet sker. Detta då det visat sig att barnen gärna rör sig runt i rummet då de kommer in i berättandet och att detta

främjade syftet med metoden. Pedagogen som leder bildstödet bör ha ett bejakande förhållningssätt till barnens rörelsebehov.

För att främja samverkan mellan barnen bör lärmiljön förändras så att de små privata pappren byts ut till flera stora papper som helt täcker borden. Pedagogen utför sin ritsaga vid ett papper. Barnen kan själv välja om de vill rita på samma papper som pedagogen eller välja något av de andra. I denna miljö blir det sannolikt mindre tydligt om något barn inte kommer igång med att rita eller inte kan komma på någon egen ingång till en historia, då berättande kan ske utifrån någonting någon annan ritat. På detta sätt bedömer jag att risken minskar att någon skall bli exkluderad.

För att nå alla barn bör pedagogens roll under det narrativa bildstödet förändras något, så att samtliga barn får uppmuntran. Även de som trots uppmuntran att berätta, väljer andra inriktningar på sitt ritande än de berättande. Till exempel att vilja avbilda något specifikt eller att målet för bildskapandet främst är att experimentera med materialen. Det narrativa bildstödet skall bidra med ytterligare perspektiv på bildskapande, inte påverka genom att begränsa barnens möjlighet att se utifrån andra perspektiv. De barn som redan har en strategi för att utveckla sitt bildskapande skall inte hindras i detta. Då en pedagog utför narrativa bildstöd, bör hen dock inte aktivt uppmuntra till andra perspektiv än de berättande.

5 Diskussion

I detta kapitel kommer jag att diskutera hur studiens metod fungerade samt analysera studiens resultat. Jag börjar kapitlet med en metoddiskussion som behandlar vilka förtjänster och begränsningar observationsschemat haft i denna studie och hur nya samband blev synliga efter att observationsfilmerna analyserades med stöd av detta. Metoddiskussionen avslutas med tankar angående det faktum att barnobservationerna genomfördes med endast två barn, vilket resulterade i att studiens resultat inte beskriver gruppdynamik vid narrativt bildstöd.

Under rubriken: Diskussion och egna reflektioner, beskrivs sedan studiens resultat mot det som framkom angående bildskapande från tidigare forskning. Här diskuteras först hur studiens barn använde sitt kroppsspråk då de berättade, vilket ses utifrån Anderssons (2014) resultat som belyser det multimodala berättandets fördelar. Efter detta görs en tolkning av vad barnen använder för mentala verktyg under det narrativa bildstödet, detta i förhållande till de tre dimensioner som Booyeun (2005) beskriver i sin artikel. Under rubriken: Berättarkompetens och kompetens i att avbilda, beskrivs sedan vilka motiv studiens barn valde, och såg här likheter med Gunindis (2015) studie. I detta stycke görs även reflektionen att inte bara oförmåga att avbilda naturtroget kan vara problematiskt, utan att detsamma kan gälla känslan av oförmåga inför att berätta.

Avslutningsvis kommer två förslag på fortsatt forskning. Det första gäller forskning för att utveckla narrativt bildstöd som stöd för barn med särskilda behov. och det andra handlar om att utveckla narrativt bildstöd som ett pedagogiskt verktyg vid matematikstödjande aktiviteter.

5.1 Metoddiskussion

5.1.1 Brister och förtjänster med observationschemat

Frågan är var gränserna mellan bildskapande med fokus på avbildande, utforskande av material och berättandet går? Går det överhuvudtaget att dra tydliga gränser då treåriga barn beskriver vad de ritar, och är det intressant? Frågan ställdes på sin spets då jag genom min utformning av observationschemat var tvungen att kategorisera varje handling och kommentar som barnen gjorde runt sina bilder till bara ett av dessa tre fokus. Denna ordväxling från tredje observationen belyser detta: Barn: ”så blidde han rosa, och här blev de blå”. Pedagog: ”Vilken färg blev han gladast när han var då”? I detta fall har jag valt att markera replikskiftet som berättande i schemat. Ett annat exempel på när ritandet var svårt att avgränsa till en av kategorierna var då Freja ritade ett notblad. Hon ritar först omsorgsfullt en ring i varje hörn av sitt papper, slutar sedan att rita och tar upp pappret och börjar sjunga från det med nonsensord. Då pedagogen som inte sett det hela, då hon varit vänd mot det andra barnet, gör kommentaren ”Det ser ut som en spännande historia…? Svarar Freja: ”Det är sånger”! Här tänker jag att noter är symboler liksom bokstäver och siffror, och därmed kategoriserar jag dessa som avbildning av någonting specifikt. Situationen som helhet är dock en slags drama då Freja spelar upp en situation som jag tolkar som bearbetning av en upplevelse av att sjunga i kör. Själva ritandet är alltså avbildning medan hon med ord och kroppsspråk berättar en historia.

De flesta av markeringarna i observationschemat som markerar att barnen utforskat materialen, har gjorts då de väljer, jämför eller reflekterar över färgen på kritorna. Då narrativt bildstöd användes var det tänkt att jag/pedagogen aldrig skulle uppmuntra sådant utforskande. Detta berodde på det jag tidigare nämnt, att jag under denna studie valt att renodla ett berättande perspektiv. Detta för att med större säkerhet kunna fastställa att barnens reaktioner just kommer sig av det narrativa bildstödets lärmiljö. De problem som här uppstod då jag skulle lägga in det jag såg i observationschemat var att trots att jag/pedagogen undvek att uppmuntra barnen att reflektera runt materialen, såg jag/pedagogen mig tvungen att bekräfta barnens görande även i dessa situationer. Till exempel; Barn: ”titta, den är lite ljusare blå den här kritan”. Jag/Pedagog: ”Ja, titta det är den ju”. Vid dessa tillfällen har det varit svårt att bedöma om jag skulle göra en markering vid beteendekategorin: ”Pedagogen uppmuntrar reflektion runt materialen”.

Men observationschemat har ändå varit viktigt för att kunna fånga relevant information. Genom detta har jag uppmärksammat mycket som jag inte tidigare såg. Då jag analyserade filmsekvenserna utan schemat som utgångspunkt. Det visade sig att då jag efter denna detaljanalys återvände till att betrakta helheten, fick jag syn på viktig kompletterande information om hur barnen reagerade på narrativt bildstöd.

En av de insikter som först uppkom efter sortering genom observationschemat var huruvida barnen i barngrupp B, Sara och Freja, stöddes i sitt ritande utav narrativt bildstöd. Utifrån att endast analyserat situationerna som helhet såg jag bara att framförallt Freja berättade både med och utan narrativt bildstöd. Efter analysen där jag tagit stöd i de förvalda beteendekategorierna, uppmärksammade jag att hon utan narrativt bildstöd visserligen berättade, men att hon inte gjorde det genom bildskapande. Det blev således ett tankefel utan beteendekategoriernas hjälp, då jag såg mig blind på att upptäcka situationer av berättande. Detta var en betydelsefull

upptäckt, då berättandet under narrativt bildstöd i första hand ska användas som medel för att främja ritande/målande.

Slutligen vill jag göra reflektionen att även de beteendekategorier som inte fick några markeringar, har haft betydelse för hur resultatet tolkats. Detta då anledningen till att saker *inte* sker även är av värde. I detta fall framförallt att barnen under de fyra observationstillfällena aldrig samtalade med varandra i fler en 3 replikskiften. Vilket var en signal på att det narrativa bildstödet inte stödde samspel och gemensamt berättande.

5.1.2 Angående barngruppernas storlek

Jag valde tidigt att de två barngrupperna bara skulle bestå av två till tre barn. Detta av bekvämlighetsskäl. Delvis för att proceduren med missivbreven och annat som har med den etiska hänsynen att göra var så tidskrävande, strävade jag efter att behöva filma så få barn som möjligt. Hur viktig barngruppens storlek var för studiens resultat, förstod jag dock efterhand. Som lärdom tar jag med mig vissheten om att samma observationer men med fyra barn istället för två, med största sannolikhet skulle gett användbarare slutsatser. Detta då ett av de problem studien vill belysa är hur fler barn samtidigt skall kunna nyttja den aktuella ateljén.

5.2 Diskussion och egna reflektioner

5.2.1 Barnens multimodala berättande

En spännande upptäckt var i vilken hög grad som dessa treåringar använda sitt kroppsspråk då de berättade. Tre av fyra barn sprang flera gånger ut på en fri golvyta bredvid bordet för att visa hur någon på bilden hoppade eller när någon sprang fort. Det visade sig vara ett klokt beslut av pedagogen att inte tillrättavisa detta beteende, då barnen efter en begränsad tid av rörelse ute på golvet i samtliga fall frivilligt återvände till sina papper. Jag kopplar detta till Anderssons (2014) studie som belyser fördelen med att få barn att berätta multimodalt. Tre av barnen i min studie berättade multimodalt genom kroppsspråk, mimik och tal samt genom att rita. Mycket lite av det sammanlagda berättandet kom dock fram på barnens teckningar. Andersson (2014) beskriver att även hos äldre barn, som har en större förmåga att avbilda på ett naturtroget sätt, syntes inte allt det som barnen tolkade in i sina bilder i själva bilden. Utifrån deras egna erfarenheter lade de till detaljer och samband då de beskrev sin bild verbalt. Även om Andersson (2014) beskriver barns bildanalyser, medan min studie beskriver berättandet under själva skaparprocessen, är ändå värdet av det multimodala berättandet tydligt. Styrkan ligger i det som Andersson (2014) beskriver, att genom den lust som tillgången på fantasivärldar och magi tillför, främjas andra mer reella problemställningar som tankar runt känslor och vardagliga problem.

Jag anser att de tre perspektiven på barns bildskapande som Booyeun (2005) beskriver är ett användbart mentalt verktyg för förskollärare att analysera barns bildskapande utifrån. Jag syftar på, den perceptuella, intellektuella samt den undersökande dimensionen. Dessa är olika vägar som barn kan få estetisk inspiration, upplevelser och erfarenheter genom. Den undersökande dimensionen kopplar jag till momentmetoden, som är den bildstödjande metod som är mest lik den verksamhet som bedrivs på de aktuella barnens ateljé. De andra två dimensionerna uppfattar jag som mer universella inspirationskällor och inte

hänvisade till någon särskild metod. Det jag syftar på är Booyeuns (2005) beskrivning av inspiration som fås genom att tolka sinnesupplevelser samt att barn bygger en bildvärld utifrån erfarenheter av andras (Booyeun, 2005). Dessa inspirationskällor ingår även som del i det narrativa bildstödet, där jag uppfattar att även barns naturliga drivkraft att leka samt lusten inför att höra sagor ingår.

5.2.2 Berättarkompetens och kompetens i att avbilda

De treåringar som var med i studien visade ingen oro eller frustration över att inte vara kapabla att avbilda naturtroget. Jag uppfattar att det de ritade var mer som symboler för det dem ville avbilda. Genom att sedan högt uttala vad det var de hade ritat, bestämdes symbolens betydelse.

Under de 4 barnobservationerna ritade barnen enligt egen utsago miljöerna: badrum, skogsmiljöer samt ospecificerad utomhusmiljö med studsmatta. Specifika föremål och djur som barnen beskrev att de ritade var: sten i skogen, banan, studsmatta, myror och harar. Det motiv som barnen i högst grad samtalade kring var familjemedlemmar, främst föräldrar. Om ett av barnen ritade sin mamma/pappa reagerade det andra barnet direkt på detta och ritade sin. Vid ett tillfälle började ett av barnen längta efter sin mamma då hon ritade detta motiv och undrade när hon skulle bli hämtad. Jag ser här stora likheter med Gunindis (2015) studie där familjemedlemmar och positivt laddade situationer i utomhusmiljöer var vanliga.

5.3 Förslag på fortsatt forskning

Då det framgick utifrån denna studie, att narrativt bildstöd särskilt stödde de barn som inte var tillfredsställda med förskolans ordinarie bildpedagogiska verksamhet, tror jag att fortsatt forskning som syftar på att utveckla narrativt bildstöd för att särskilt stödja dessa barn vore av värde. Studier skulle även kunna inriktas mot att anpassa narrativt bildstöd mot barn med någon diagnos som ADHD eller autismspektrumtillstånd. I en sådan kontext skulle detta stöd kunna ges i mindre barngrupper. Syftet med en forskning inriktad på specialpedagogik skulle kunna vara att stödja något barn att samspela med andra barn, öva lekregler och/eller att kontrollera sin impulskontroll. Här kan man tänka att metoden genom aktionsstudier skulle kunna utvecklas för att särskilt hitta enkla pedagogiska verktyg till de extraresurser som anställs särskilt för att hjälpa hemvister med barn med särskilda behov.

Att forska på det narrativa bildstödets möjlighet att stödja barn i matematiskt tänkande skulle även kunna vara givande. Främst tänker jag på de matematikstödjande aktiviteter som bygger på att barnen sorterar föremål i kategorier eller räknar dem. Här skulle det narrativa bildstödets lärmiljö ge ytterligare en dimension, då underlaget vid leken kan vara ett stort papper där barn och pedagog till exempel kan rita inhägnader eller hus att sortera i. Steget mellan föremål av ett visst antal och ritade symboler av samma antal, grunden för förståelse av siffror som skrifttecken, skulle i denna miljö kunna göras mer naturlig, då barnen använder kritan parallellt med lek och sortering.

Referenslista

Andersson, M. (2014). *Berättandets möjligheter Multimodala berättelser och estetiska lärprocesser*. Institutionen för konst , kommunikation och lärande, Avdelningen för pedagogik, språk och ämnesdidaktik (Doktorsavhandling). Luleå: Luleå Tekniska Universitet.

Bendroth Karlsson, M. (1998). *Bildskapande i förskola och skola*. Stockholm: Natur & Kultur.

Booyeun, L. (2005). Aesthetic experience in a dynamic cycle: Implications for early childhood teachers and teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 25(4)*, 7.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.

Dahlbeck, P., & Persson, S. (2010). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Dulamă, M., Iovu, M.-B., & Rus, A. (den 15 10 2012). The study of drawing and painting abilities in preschool children. *Acta Didactica Napocencia, 5*(3), ss. 24-30.

Föreningen Levande Verkstad. (2010). *Föreningen Levande Verkstad*. Hämtat från levandeverkstad.se: http://levandeverkstad.se/pedagogik.html den 15 12 2016

Gunindi, Y. (den 27 04 2015). Preschool children's perceptions of the value of affection as seen in their drawings. International Electronic Journal of Elementary Education, 7(3), ss. 371-382.

House, C., & Rule, A. (April 2005). Preschoolers' Ideas of What Makes a Picture Book Illustration. *Early Childhood Education Journal, 32*, 8. doi:10.1007/s10643-004-1022-7

Jank, W., & Meyer, H. (1997). Didaktikens centrala frågor. i T. Englund, S. Gudmundsdottir, T. Kroksmark, F. Marton, B. Brandtzæg Gundem, & M. Uljens (Red.), *Didaktik- teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, K. (2010). Aktionsforskning - en väg mot kvalité och förbättring. i M. Nylund, C. Sandback, B. Wilhelmsson, K. Rönnerman, & A. Claesdotter (Red.), *Aktionsforskning i förskolan - trots att schemat är fullt*. Malmö: Lärarförlaget.

Selander, S. (2012). Didaktik - undervisning och lärande. i U. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.), *Lärande skola bildning - grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Skoglund, E. (2009). *Alla kan måla med Momentmetoden*. Stockholm: Bildra.

Skolverket. (2016). Läroplan för förskolan. Stockholm: Skolverket.

Stukát, S. (2011). Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap. Lund: Studentlitteratur.

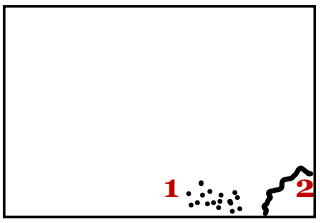
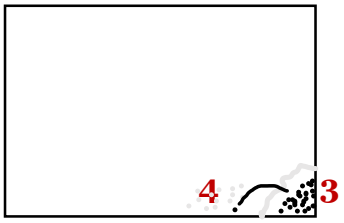
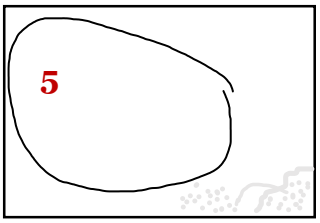
Vetenskapsrådet. (2011). God forskningssed. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1.

Ritsagan: Dom små flyttar ut

Då pedagogen inte har något skrivet manus att titta på då hen möter barnen blir det antagligen inte ordagrant som hen före bestämt. I princip kan förarbetet bara bestå i en historieidé. Då jag berättade denna historia använde jag betydligt fler ord än som angivits nedan. I detta dokument presenteras grundmaunset för ritsagan jag/pedagogen använde under studien. Trots att den här endast är uppdelad i två delar, kom den att berättas i 4-6 delmoment under de två aktivitetsstunderna.

Moment 1.

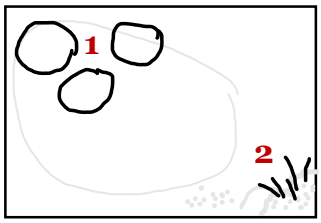
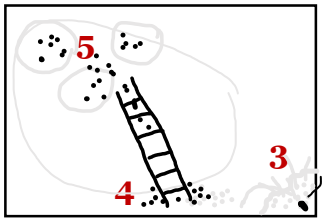
Det var en gång några små, små, små. - **1** dom bodde här nere. - **2**	
men oj, vad trångt de var! - **3** titta, dom fick nästan inte plats! Någon ramlade ner och slog sig! - **4**	
Men det finns ju jättemycket plats här uppe på pappret! - **5** Varför går dom inte dit...? Jag får tänka ett tag.... för att komma på varför dom inte går dit...	

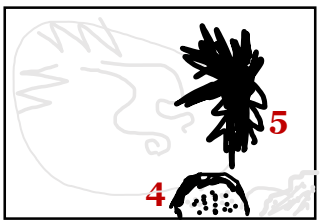
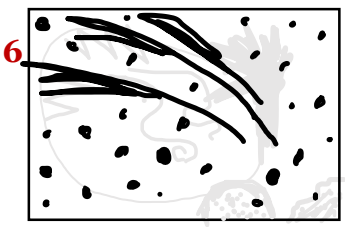
Pedagogen lägger undan kritan och frågar barnen: -Vilka bor på era papper idag då, och vad gör dom?

Barnen uppmuntras att välja papper och börja rita. Förskolläraren ritar inte på sin bild utan intresserar sig bara för vad barnen vill berätta med sitt ritande. Detta främst genom öppna frågor och ett bekräftande förhållningssätt.

Moment 2 påbörjas när barnen tappar koncentration eller intresse inför sina (eller varandras) bilder.

Moment 2.
Det kan vara en fördel att förbereda flera tänkbara scenarier som kan hända i ritsagan. Detta för att i stunden få stöd då berättandet behöver improviseras utifrån de samtal som uppstår mellan barn och förskollärare under ritaktiviteten. Jag visar här de två fortsättningsalternativ som jag förberedde inför studiens barnobservationer. Båda kom att användas under studien.

Fortsättningsförslag: **”Övervinna någonting svårt”** Oj,/titta! nu fortsätter historien på min bild! Dom små som bor så trångt vill upp hit och bygga flera bon, bon med många rum i. - **1** men dom kan inte komma dit! dom är så små och kan bara hoppa så här högt. - **2** Dom kan inte komma högre upp!	
Men här - **3** är en som är lite större och kan klättra ut och hämta (lärarens hand leta utanför bilden) … en stege! Alla små hjälps åt, åhej, åhå, åhej… titta det går! - **4** Nu kan de klättra och vara var dom vill! - **5**	

Fortsättningsförslag: **”Övervinna någonting farligt”** Oj,/titta! nu fortsätter historien på min bild! Jag tror jag vet varför alla dom små bara är här nere i hörnet… - **1** För titta! här uppe finns någonting vasst och farligt! - **2** Någonting långt och slingrigt… Grrrrrah! - **3**	
De här är inte rättvist! tänker alla här nere. -**4** Fast dom är så rädda börjar dom planera någonting tillsammans. Dom gömmer sig och gör en plan…(viskar) visvisvis… - **4** (läraren böjer sig över bilden och viskar) Nu kommer dom fram, och titta! Tillsammans kunde alla små bygga någonting som ser jättefarligt ut! - **5**	
Nu skräms de vassa och slingriga bort ur bilden!! - **6** och alla små kan springa och hoppa var dom vill! - **7**	 **7** = prickar och fläckar jämt fördelade över pappret

Orsaker till val av ritsagans form

Då jag formulerat denna ritsaga har jag tagit språkliga influenser från författaren och illustratören Stina Wirséns Vem böcker. Detta då hon med sitt språk lyckas undvika att specificera sina karaktärer som upplevs som mindre normativa än i de flesta andra bilderböckers. Det stilgrepp jag lånat är främst hur hon kallar vuxna för *en stor* och barn för *en liten*. En stor kan med hennes androgynt ritade karaktärer ofta vara både kvinna eller man och om det är en förälder eller annan vuxen, kan barnet som tar del av bilderböckerna i många fall själv tolka.

Anledningen till att jag valt denna berättarstil är att jag med min berättelse inte vill påverka barnens egna bildberättelser för mycket. Det är berättandet som sådant som skall inspirera med narrativt bildstöd, inte det faktiska innehållet i just den berättelse/saga som för tillfället berättas.

Jag har valt att inte betona materialet då jag använt ritsagan under studiens barnobservationer. På grund av detta har jag använt en dämpad färgskala. Jag valde att framförallt rita med två nyanser av blått. En ljusare nyans i början av berättelsen och sedan övergår jag till den mörkare blå längre fram i historien. Att två nyanser användes var för att barnen skulle se skillnad på nutid och teckningsmoment från tidigare skeden av historien. Under de delmoment av ritsagan där mer dramatik sker, valde jag att använda färgerna mörk brun och en mildare orange färg.

Boksida från Stina Wirséns bok
Vem bestämmer?

(Bild hämtad från: http://fridalillemorlidman.blogg.se/category/film-och-bocker.html)

Bilaga 2

3-åringar skapar en stor gemensam bild med Momentometoden

I ett exempel ur Elisabet Skoglunds bok, *Alla kan måla med Momentmetoden* delger hon oss dokumentation från ett tillfälle då hon arbetat med en icke-föreställande bild tillsammans med 12 stycken 3-åringar. Syftet med tillfället är att låta barnen uppleva att man kan arbeta länge på samma bild och på olika sätt. De beskrivna momenten är i korthet:

Moment 1: Barnen får utan instruktioner arbeta på ett stort spännpapper på golvet. Material; diskborstar, svampar, nagelborstar, rollrar mm och stora burkar med krämig färg.

Moment 2: medan den stora bilden torkar får barnen sätta sig vid ett bord och där får de blanda röd och gul färg som de målar på varsitt litet papper. Efter en stund uppmanas de att lägga händerna på sin våta bild och gå bort till den stora gemensamma bilden och göra handavtryck på den.

Moment 3: Barnen får varsin liten äggkopp med svart fingerfärg. De får måla sina fingertoppar och göra fingertoppsprickar på den gemensamma bilden.

Moment 4: Barnen får sedan rita vad de vill med kritor på bilden.

Moment 5: Barnen avslutar bilden genom att riva aluminiumfolie och klistra bitarna på målningen.

Bilaga 3. Missivbrev

Information om studie av barns bildskapande i förskolan

Hej! Jag heter Mejt Ståbi och är förskollärarelev. Ni tillfrågas härmed om ert barn får delta i de barnstudier som jag planerar att göra på X och X ateljé under den närmaste månaden. Resultatet kommer att finnas med i mitt kommande examensarbete till förskollärare. Som ni kanske lagt märke till har jag precis avslutat en längre praktikperiod på X, så ert barn känner mig sedan tidigare. De aktiviteter som jag planerar att göra är naturligtvis helt frivilliga för barnen. Om ni ändå känner att ni inte vill att ert barn ska delta är det helt okej, jag kommer inte att involvera ert barn förrän jag får ert godkännande.

Syftet med min studie är att se om jag kan ge barn ökad lust att rita genom en ritaktivitet som är ny för barnen på denna förskola. Jag och eventuellt någon av X eller X pedagoger kommer att rita med 2-3 barn vid två tillfällen. Vid det första tillfället kommer ritaktiviteten vara utformad som ert barn är van vid, och vid de andra kommer jag att inleda stunden i ateljén med en rit-saga för att barnen skall inspireras i att tänka på sitt eget ritande mer som en berättelse än som avbildning.

Det som framförallt kommer att vara annorlunda i jämfört med barnens vanliga skapande i ateljén, är att jag behöver filma situationerna för att kunna göra djupare analyser till min studentuppsats. Filmsekvenserna kommer att raderas senast två månader efter inspelningstillfällena. Bara jag själv, min handledare och eventuellt någon av ert barns pedagoger kommer att få se filmsekvenserna. Varken ert barns eller förskolans namn kommer att finnas med i mitt examensarbete. Om ni är nyfikna på studiens resultat kommer min examensuppsats vara offentlig och finnas tillgänglig på Mälardalens högskolas databas Diva i början av nästa år.

För mig som har en bakgrund som illustratör och animatör betyder förskollärarens uppgift att stötta barnen i att våga och känna lust i att utrycka sig i bild mycket. Jag hoppas att med denna lilla studie lära mig mer om denna uppgift och kanske bidra med en pusselbit inom forskningsområdet.

Har du några frågor tveka inte att höra av dig till mig på:

xxxxxxxx@yahoo.se eller xxx xxxxxx

Min handledare på MDH: Victor Kvarnhall xxxx.xxxxx@mdh.se eller xxx xxxxx

Med vänliga hälsningar, Mejt Ståbi. Strängnäs 22 nov -16

Samtyckesblankett

Härmed samtycker jag till att mitt barn får medverka i studien, vilket innefattar observationer av mitt barn då han/hon ritar, samt samtal runt bilder och bildskapande.

Jag har tagit del av syftet med studien och är införstådd med mitt barns rättigheter i arbetet.

☐ **Ja**, jag samtycker

☐ **Nej**, jag samtycker inte

Mitt barns namn

……...

Vårdnadshavarens underskrift

……...

Bilaga 4 **Första observationen** I Barngrupp A ingick Erik och Anna,

B ingick Sara och Freja.

Observationschema för observationen av **Barngrupp A ritar utan bildberättande stöd**

Varje tidsenhet är 1 min lång. Händelse som tangerar gräns mellan tidsenheterna registreras i den då händelsen startar.

Barn gör	**Avser barn**	**Antal händelser under tidsenhet:**								**Sammanlagt antal**
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	
Barnet fokuserar på bildens design, på avbildandet av något speciellt.	Erik	1			1		1			3
	Anna		2	2	3	3				10
Barnet fokuserar på händelser i bilden eller berättande associationer runt dessa.	Erik	1	3	3	5					12
	Anna		1		1					2
Barnet fokuserar på utforskande av materialen.	Erik	2				2	1		1	6
	Anna	3		3	1	1	1		1	10
Barnet går in i sitt egen ritande / utforskande. Samspelar inte med någon annan (i minst 20 sek)	Erik									
	Anna	1	1							2
Barnen samtalar med varandra om en bilds innehåll. Utan pedagogens inblandning. (Minst tre replikskiften)										
Barnen samtalar med varandra om materialet. Utan pedagogens inblandning. (Minst tre replikskiften)										

Pedagogen gör		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	
Pedagogen uppmuntrar design /ritande av något specifikt. (riktat till ett eller båda barnen)	Erik	1			1					2
	Anna				2	3				5
	Båda							1		1
Pedagogen uppmuntrar ett berättande bildspråk (riktat till ett eller båda barnen)	Erik	1	4	3	4	1				13
	Anna				1					1
	Båda									
Pedagogen uppmuntrar reflektion runt materialen (riktat till ett eller båda barnen)	Erik						1			1
	Anna			2	1	1	2	1		7
	Båda	2							2	4
Pedagogen tillrättavisar barnet/barnen (riktat till ett eller båda barnen)	Erik									
	Kamrat a									
	Båda									
Pedagogen är passiv men närvarande (i minst 20 sek)										

Andra observationen

Observationschema för observationen av **Barngrupp B ritar utan bildberättande stöd**

Varje tidsenhet är 1 min lång. Händelse som tangerar gräns mellan tidsenheterna registreras i den då händelsen startar.

Barn gör	**Avser barn**	**Antal händelser under tidsenhet:**								**Sammanlagt antal**
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	
Barnet fokuserar på bildens design, på avbildandet av något speciellt.	Sara				1	1	1	1		4
	Freja			1	2	1	1	3		8
Barnet fokuserar på händelser i bilden eller berättande associationer runt dessa.	Sara									
	Freja									
Barnet fokuserar på utforskande av materialen.	Sara		2				1		2	5
	Freja	2	1						2	5
Barnet går in i sitt egen ritande / utforskande. Samspelar inte med någon annan (i minst 20 sek)	Sara									
	Freja									
Barnen samtalar med varandra om en bilds innehåll. Utan pedagogens inblandning. (Minst tre replikskiften)										
Barnen samtalar med varandra om materialet. Utan pedagogens inblandning. (Minst tre replikskiften)										

Pedagogen gör		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	
Pedagogen uppmuntrar design /ritande av något specifikt. (riktat till ett eller båda barnen)	Sara			1		1		1		3
	Freja			2	1		2	1		6
	Båda								1	1
Pedagogen uppmuntrar ett berättande bildspråk (riktat till ett eller båda barnen)	Sara						1			1
	Freja									
	Båda									
Pedagogen uppmuntrar reflektion runt materialen (riktat till ett eller båda barnen)	Sara	1							1	2
	Freja	2								2
	Båda		2				1		2	5
Pedagogen tillrättavisar barnet/barnen (riktat till ett eller båda barnen)	Sara					1				1
	Freja									
	Båda									
Pedagogen är passiv men närvarande (i minst 20 sek)										

Tredje observationen

Observationschema för observationen av **Barngrupp A ritar med bildberättande stöd**

Varje tidsenhet är 1 min lång. Händelse som tangerar gräns mellan tidsenheterna registreras i den då händelsen startar.

Barn gör	**Avser barn**	**Antal händelser under tidsenhet:**								**Sammanlagt antal**
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	
Barnet fokuserar på bildens design, på avbildandet av något speciellt.	Erik						1			1
	Anna	1	2						1	4
Barnet fokuserar på händelser i bilden eller berättande associationer runt dessa.	Erik	3	4	3	3	2	1	3	1	20
	Anna									
Barnet fokuserar på utforskande av materialen.	Erik	1								1
	Anna					1	2	1		4
Barnet går in i sitt egen ritande / utforskande. Samspelar inte med någon annan (i minst 20 sek)	Erik									
	Anna		1			2	1			3 (50 sek)
Barnen samtalar med varandra om en bilds innehåll. Utan pedagogens inblandning. (Minst tre replikskiften)										
Barnen samtalar med varandra om materialet. Utan pedagogens inblandning. (Minst tre replikskiften)										

Pedagogen gör		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	
Pedagogen uppmuntrar design /ritande av något specifikt. (riktat till ett eller båda barnen)	Erik		1				1			2
	Anna	1							1	2
	Båda									
Pedagogen uppmuntrar ett berättande bildspråk (riktat till ett eller båda barnen)	Erik	1	3		1	X	1	3	X	9 förutom ritsagan (70 sek)
	Anna									
	Båda			X	X	X				Endast genom ritsagan (74 sek)
Pedagogen uppmuntrar reflektion runt materialen (riktat till ett eller båda barnen)	Erik	1					1			2
	Anna	2					2	1		5
	Båda									
Pedagogen tillrättavisar barnet/barnen (riktat till ett eller båda barnen)	Erik	1			1					2
	Anna									
	Båda									
Pedagogen är passiv men närvarande (i minst 20 sek)										

Fjärde observationen

Observationschema för observationen av **Barngrupp B ritar med bildberättande stöd**

Varje tidsenhet är 1 min lång. Händelse som tangerar gräns mellan tidsenheterna registreras i den då händelsen startar.

Barn gör	**Avser barn**	**Antal händelser under tidsenhet:**								**Sammanlagt antal**
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	
Barnet fokuserar på bildens design, på avbildandet av något speciellt.	Sara						1	1		2
	Freja			1		1		1		3
Barnet fokuserar på händelser i bilden eller berättande associationer runt dessa.	Sara					1	2		5	8
	Freja			1		2		1	5	9
Barnet fokuserar på utforskande av materialen.	Sara		(2)							
	Freja		(2)	2			1			3
Barnet går in i sitt egen ritande / utforskande. Samspelar inte med någon annan (i minst 20 sek)	Sara									
	Freja									
Barnen samtalar med varandra om en bilds innehåll. Utan pedagogens inblandning. (Minst tre replikskiften)										
Barnen samtalar med varandra om materialet. Utan pedagogens inblandning. (Minst tre replikskiften)										

Pedagogen gör		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	
Pedagogen uppmuntrar design /ritande av något specifikt. (riktat till ett eller båda barnen)	Sara					1	1	1	1	4
	Freja								1	1
	Båda									
Pedagogen uppmuntrar ett berättande bildspråk (riktat till ett eller båda barnen)	Sara			1		1	2	1	3	8
	Freja		1	2		3		1	3	10
	Båda		1							1 förutom ritsagan som pågick 3 min
Pedagogen uppmuntrar reflektion runt materialen (riktat till ett eller båda barnen)	Sara	(2)								
	Freja	(2)	1			1				2
	Båda									
Pedagogen tillrättavisar barnet/barnen (riktat till ett eller båda barnen)	Sara									
	Freja									
	Båda									
Pedagogen är passiv men närvarande (i minst 20 sek)										

Bilaga 5 Att berätta tillsammans

Att samtalet kommer in på toaletter tolkar jag som en association till tidigare samtal om duschmattor och badrum. Barnen har under episoden fokus på sitt eget papper, de ritar koncentrerat då de inte pratar. Då de berättar om föremål eller händelser i sin bild pekar de på det dem ritat.

Pedagogen *Bokstaven innan markerar vem pedagogen vänder sig till*	**Sara**	**Freja**
till S: De där ser spännande ut, vad är de där för någonting som är där?		
	(tänker efter och letar efter orden) …. En nyckel	
till S: En nyckel! Är det en nyckel som kommer … jaha!		
		… de är en väldigt stor nyckel
till F: du gör en jättestor nyckel… va… var går nyckeln då.. vad kan nyckeln låsa upp?		
		Här är dörren
till F: Jaha, där är dörren		
	Där är dörren!!	
till S: … där är dörren, och nyckeln också… (bekräftande)		
		En väldigt stor nyckel … man kan kissa här…
till F: jahaa..?		
		…bajsa där
till F: just de, de är en toalett ja… vem är det som sitter och kissar och bajsar då?	*(försöker avbryta)*	
		Ingen!
till F: De är <u>ingen</u>? som sitter och… (*blir avbruten av Sara)*		
	<u>Jag</u> sitter och bajsar där!!	
till S: där bajsar du…		
	min mamma bajsar där!	

Pedagogen	**Sara**	**Freja**
till S: (*bekräftande ljud och blick)*		
		Å ja bajsar här.
till F: Är de natt ute eller är de dag?		
	(försöker avbryta)	De e natt…
	Pappa bajsar där!! Och bajset… *(hittar inte orden)*	
till S: jaha, jag se!		
		Ja är klar!
till F: är du klar nu? Jaha (bekräftande)		