

"Rita bara det du ser" – bildskapande i förskolans undervisning

Kristina Melker, Elisabeth Mellgren och Ingrid Pramling Samuelsson

Sammandrag

I artikeln studeras en bildskapande aktivitet som ett exempel på undervisning i svensk förskola. Vad som utmärker denna undervisningsaktivitet och vilken estetik, i betydelsen konstsyn, som barnen socialiseras in i analyseras. Empirin består av ljudinspelning och anteckningar från arbetslagets planering inför undervisningsaktiviteten och videoinspelning från själva undervisningssituationen. Det är sex barn i åldern 5–6 år och deras lärare som deltar i undervisningsaktiviteten. Empirin analyseras från ett sociokulturellt perspektiv med fokus på kulturella redskap och mediering. Resultaten visar att bildaktiviteten medieras som en avbildande aktivitet. Didaktiska implikationer diskuteras. Studiens syfte är att undersöka hur undervisning i en svensk förskola tar sig uttryck, från planering till genomförande.

Nyckelord: bildskapande, estetik, förskola, undervisning, sociokulturellt perspektiv

"Draw only what you see" – art making in preschool teaching

Abstract

In this article, an art-making activity is explored as an example of teaching in the Swedish preschool. What characterizes this activity and what aesthetics, in the sense of a view of art, the participating children are socialized into are analysed. The empirical data consist of audio recordings and notes from the work planning session of the preschool teachers and of a video recording of the activity with the children. Six children aged 5 to 6, and their teacher are involved in the activity. The empirical data are analysed from a sociocultural perspective with an emphasis on cultural tools and mediation. The results show that the art activity is mediated as a representational activity. The purpose of the study is to investigate teaching practices in a Swedish preschool is expressed, from planning to implementation. Didactical consequences are discussed.

Keyword: drawings, aesthetics, preschool, teaching, sociocultural perspective

Inledning

Barns fantasi och fritt skapande är en central aspekt i förskolans historia och uppdrag, och kanske är det som ytterst har skiljt förskolan från skolan (Klasson och Rudbeck, 1982). I förskolan har fritt skapande varit lika viktigt som fri lek, en tradition som härrör från Fröbel (Rissanen, 2017). Generationer av för-

skollärare har samlat diverse material för att barn ska kunna vara kreativa och skapa. Det som varit mest förekommande inom det skapande området har dock varit att rita och måla (Pramling Samuelsson, Sheridan och Hansen, 2013; Änggård, 2005). Förskollärare vittnar om att estetiska innehåll får stå tillbaka, och

att de säger sig känna sig osäkra i att undervisa i skapande (Asplund Carlsson, Pramling och Pramling Samuelsson, 2008; Krasovska, Miskova och Veremchuk, 2020). Under årens lopp har det i Sverige skett en akademisering av förskollärarens yrke, gällande både utbildning och profession. Det har blivit allt större betoning på ämneskunskap inom språk, matematik och naturvetenskap och mindre på praktiska färdigheter som skapande (Johansson 1998; Nasiopoulou, 2020; Skolverket, 2010; 2016; 2018; se också SFS 2010:541, s. 3–5). Det är ingen motsättning mellan ämneskunskaper och skapande, utan mer en fördjupning och förmåga att omsätta ämneskunskaper i bild likväl som andra uttryck. Numera är förskolan i Sverige en del av det nationella undervisningsväsendet och har en läroplan som länkar till övriga läroplaner. Detta ska ses i relation till att förskolan sorterar under Skollagen (SFS 2010:800) och att förskolans lärare undervisar. Undervisning är begrepp som inte explicit använts i styrdokument för svensk förskolan förän 2010. Förskollärare har alltid undervisat även om begreppet inte använts, fenomenet syftar till att bidra till barns lärande och har mer nämnts som att skapa förutsättningar för barns utveckling och lärande (Melker, Mellgren och Pramling Samuelsson, 2018). I Läroplan för förskolan, Lpfö18 (Skolverket, 2018) formuleras att förskolläraren har ansvar för undervisningen såväl i den som är planerad som för den som uppkommer i spontana situationer. Mot denna bakgrund är det viktigt att fundera över hur undervisning i förskolan kan utformas på ett sätt som värnar om barns aktiva agerande.

I föreliggande studie är det planerad undervisning som studeras och diskuteras i relation till estetik och skapande. I den här studien följs en förskoleavdelning, bestående av två förskollärare, en barnskötare och barn i åldern fem till sex år. Vid arbetslagets planering inför den undervisning som utgör underlag för den här artikeln medverkar de båda förskollärarna. De kommer överens om att undervisningen

ska vara en bildskapande aktivitet, barnen ska måla av ett föremål. Mer specifikt studeras hur undervisning i bildskapande gestaltas då barn får i uppgift att rita av ett specifikt föremål, i form av ett naturtroget leksakslejon i plast, från den vinkel som de ser föremålet. Förskollärarna kommer överens om att de barn som har sina vårdnadshavares tillstånd att medverka i studien ska få välja om de vill delta vid detta undervisningstillfälle. Följande forskningsfråga ställs:

- *Hur tar sig undervisning i bildskapande uttryck, i en förskola, där förskollärarna bestämt att barnen ska avbilda ett föremål?*

Undervisning i det perspektiv vi intar, omfattas av att barn och lärare interagerar med varandra, om ett specifikt innehåll (Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson, 2013). Undervisning är med andra ord inte en fråga om att distribuera kunskap, utan att förhandla fram innehåll och barns meningsskapande i dialog (Pramling, Doverborg och Pramling Samuelsson, 2017). Undervisning förutsätter att läraren har didaktisk kompetens, det vill säga att läraren har förmåga att peka ut och synliggöra det som barnen ska få förståelse för; för barnen (Sheridan och Williams, 2018). Detta innebär att undervisningen sker i kommunikation om ett innehåll: barn emellan eller mellan barn och vuxna (Doverborg *et al.*, 2013). En didaktisk utgångspunkt för undervisning innefattar att barn ska få möjlighet att få syn på något de tidigare inte sett eller skapa förståelse för. Det kan ses som att barn ska socialiseras eller fostras in till att fokusera på innehållsliga aspekter av sin omvärld såväl som att inta ett visst förhållningssätt i kommunikationen med läraren (Melker *et al.*, 2018).

Estetik i förskolan – tidigare forskning

Estetik är centralt i utbildning och utgör en demokratiaspekt, barns rätt att uttrycka sig blir möjligt genom estetiska uttryckssätt (Häikiö, 2008). Krasovska *et al.* (2020) har i sin expe-

rimentella studie undersökt hur förskollärar-studenter som fått undervisning i estetiska uttryckssätt utvecklat handlingskompetens och förståelse för hur de ska undervisa i och om estetik, exempelvis bildskapande. Saar (2005) diskuterar att undervisning i estetik har gått i riktning mot att det konstnärliga inte får ett värde i sig, det används mer som medel för att barn ska lära sig om andra saker som bedöms mer värdefulla, exempelvis matematik och språk. Estetik i skolans undervisning tenderar att bli ett trevligt avbrott och inte lärande för sin egen skull. Ett förutbestämt mål utan vägledning skapar en otydlighet, om inte barn stöttas av läraren i hur de kan gå till väga för att utvecklas i sitt skapande, vet de inte heller vad som förväntas av dem (Bendroth Karlsson, 1998). Däremot om barn får stöd av varandra och av läraren kan de lära sig hantera nya tekniker för att måla och rita, erfarenheter som de kan använda sig av i andra situationer när de skapar (Dulamă, Iovu och Rus, 2012). Ånggård (2005) synliggör i sin studie att när barn kopierar varandras bilder och inspireras av varandras teckningar, utvecklas deras bildskapande (se också Coates och Coates, 2006). Detta ska ses i ljuset av att det finns en stark tradition att förstå skapande som individens enskilda uttryck (Bendroth Karlsson, 1998).

Saar (2005) har myntat begreppen stark vs svag estetik för att lyfta fram estetikens roll i undervisning. När estetiska uttryckssätt används för att lära om något annat genom att levandegöra innehållet och locka fram ett intresse eller för att barnen ska komma ihåg fakta exempelvis genom att eleverna ska sjunga om skiljetecken benämns det av Saar som svag estetik. "Kännetecknande för den här beskrivningen av lärande är att det är retrospektivt – man gestaltar något som redan finns genom att blicka tillbaka mot det" (Saar, 2005, s. 95). Medan i en stark estetik ses lärande som prospektiv och kännetecknas istället av att det är det ursprungliga kunskapsinnehållet som förändras. Det är när estetik används för att den lärande ska utveckla förståelse för det

estetiska i sig, som det estetiska uttryckssättet benämns som starkt. Stark estetik utmanar, skapar förändring och förutsätter engagemang hos den lärande. Saar (2005) framför att svag och stark estetik är varandras motsättningar utan att det för den skull är någon polarisering mellan dem. Både stark och svag estetik är redskap i undervisning och används för att främja elevernas lärande.

Sociokulturellt perspektiv

I studien tas ett sociokulturellt perspektiv, vars grundantagande är att människor lär sig genom att delta i sociala aktiviteter där de också kommer i kontakt med och börjar ta över *kulturella redskap*. Vad som åsyftas med kulturella redskap är till exempel *artefakter* såsom penna och papper, och språkligt uppburna redskap såsom perspektivseende, motiv, figur-bakgrund.

För att artefakter ska fungera som medierande förutsätter det perception vilket följs av representation av vad som uppfattats. Detta i sin tur följs av en föreställning om de två föregående genom exempelvis avbildning och modeller. Medierande artefakter kategoriseras av Wartofsky (1979, s. 201-202) i tre kategorier. Primära artefakter förekommer i form av materiella föremål och redskap, de innefattar också de färdigheter som krävs för att hantera dem. I vår studie utgör papper och penna primära artefakter. Utan dessa hade det inte varit möjligt att rita av ett föremål, en sekundär artefakt. Sekundära artefakter omfattas av representativa handlingar, de innefattar hur vi underlättar för oss i vår vardag (Wartofsky, 1979). Ett exempel på en sekundär artefakt är en kalender och ett annat exempel är beteckningarna på ett tangentbord (Jakobsson, 2012). I vår studie kommer lejonet att fungera som en sekundär artefakt. Lejonets placering på bordet ger barnen möjlighet att upptäcka perspektivseende. Tertiära artefakter är kopplade till de regler som finns inom en praxis, alltså till de sekundära artefakterna, men de är också en utvidgning av dessa och kan ses som ima-

ginära (Wartofsky, 1979). Det är hur artefakten fungerar som ett medierande redskap, för individen, som är avgörande för om den fungerar som en sekundär eller tertiär artefakt förklarar Mars (2020). Mars ger exempel på att en Powerpointpresentation kan utgöra en sekundär artefakt för en elev, om artefakten fungerar som stöd för att förstå ett innehåll i en föreläsning. Samma Powerpointpresentation kan utgöra en tertiär artefakt för läraren, exempelvis för att kategorisera och organisera en föreläsning och för att förändra sin undervisning.

Vygotsky (1978) framhåller att barns förståelse är beroende av både språk och uppfattning av om vad ett föremål kan användas till, något han kallar *perception av verkliga objekt*, vilket innefattar att barnet ser och förstår sin omvärld utifrån en språklig förståelse av objektet. När Wartofsky (1979, s. 193–194) diskuterar *perception av objekt* förklaras objekt vara antingen materiella eller processer som uppfattas. Det är vad som uppfattas som möjliggör att artefakten kan fungera som ett medierande redskap. Om barnet ser något utan att veta vad det är kan det i stället framstå som ett isolerat fenomen, förklarar Vygotsky (1978). Termen *perception of real objects* innefattar hur individen ser och förstår sin omvärld, språket utgör medieringen för vad som ses och uppfattas (Vygotsky, 1978, s.17). Vygotsky förklarar termen *perception of real object* med hjälp av hur barn uppfattar och förstår en klocka. Betydelsen av att barnet har skapat en relation till objektet (en klocka) lyfts fram för att barnet ska utveckla en förståelse för det (klockan). När barnet har förståelsen för ordens innebörd och vad en analog klocka har för funktion har det fått förståelse för att cirkeln är urtavlan och att strecken visar på tiden. Om barnet i stället inte vet vad föremålet representerar kan objektet (klockan) förstås som ett okänt fenomen, vilket består av en cirkel (urtavlan) och streck (visarna). Vygotsky poängterar att barnens relation till tingen och förståelse för vad det är och dess funktion kommer att ha betydelse

för hur barnet agerar med föremålet eller med hjälp av föremålet. Lurija och Judovič (1959, s. 19-20) lyfter fram att Vygotsky visade i sin forskning att barn löser problem med hjälp av språket. Genom att prata om det barnet gör utvecklar barnet sin förståelse för vad som sker. De betonar att Vygotsky visade i sin forskning att när barn utvecklar förståelse för ett objekt eller en företeelse sker det genom att barnet generaliserar och kategoriserar.

Deltagande är alltid situerat och beroende av individens förhandling och omförhandling av mening vare sig det är rent intellektuella aktiviteter eller fysiska framhåller Lave och Wenger (2007). Vidare förklarar de att personers tankar, tal om, kunskap och lärande beror på deras situerade deltagande. Den sociala praktiken har betydelse för deltagandet och lärandet, med avseende både individens och kollektivets lärande. Det barn ges möjlighet att göra och delta i är förutsättningar för vad barnet utvecklar förståelse och kunskap om (Vygotsky, 1978). Situerat lärande innefattar att den lärande utvecklar förståelse och färdighet för hur hen ska agera genom att den skolas in i verksamheten, individen lär sig vad som förväntas av hen (Jmf Lave och Wenger, 2007). Relationen mellan människan (subjektet) och objektet (föremålet) är avgörande för att något ska kunna återskapas framhåller Leontiev (1977/1986). Om en "taktil, visuell eller auditiv bild av ett föremål skall kunna uppstå i människans huvud är det nödvändigt att det utvecklas en handlingsmässig *relation* mellan människan och detta föremål" (Leontiev, 1977/1986, s. 50). Wells och Arauz (2006) hänvisar till Vygotskys argumentation att språket är en nyckelfaktor till att både agera, förstå och kunna utföra handlingar tillsammans med andra. De framhåller att i en social praktik behöver deltagarna få ta del av varandras erfarenheter och perspektiv, därigenom blir språket en kunskapsbärare. Det synsättet innebär att när barn får möta nya utmaningar och mera komplexa frågor tillsammans med en vuxen kan deras förmåga och förståelse utvecklas. Från ett sociokulturellt

perspektiv är det kritiskt för undervisning att deltagare lyckas etablera en delad social värld; en "partially shared, social worlds" som uppstår "by virtue of the intersubjectivity established *here-and-now* of their dialogue" (Rommetveit, 1974, s. 39-40). Uttryckt på annat sätt är det avgörande för undervisning att förskolläraren och barnen lyckas etablera någon form av samsyn på vad de talar om. För att omsätta det Rommetveit framhåller till förskolans kontext innebär det att förskolläraren pratar *med* barnen till skillnad från att prata *till* barnen.

Empiri och metod

Den studie som presenteras här är av kvalitativ art, i detta fall hur undervisning i en bildskapande aktivitet tar sig uttryck i en förskola. En kvalitativ studie inriktar sig på att belysa hur något ter sig för en mindre grupp, exempelvis barn i en förskola (Edwards, 2010). Studien är av naturalistisk art, en pågående praktik har studerats utan avsikt att inter文enera i den aktivitet som studerats (Bryman, 2018, s.75-76). Studien är genomförd i förskola där de vanligtvis arbetar i mindre grupper när de vill att barn ska lära sig något specifikt. Därför är den studerade gruppaktiviteten vardaglig för barnen. Data till studien är genererad från arbetslagets samtal vid planeringen inför undervisningstillfället som har dokumenterats och sedan analyserats i relation till den observerade undervisningen.

För att studera samspel och kommunikation mellan barn och lärare i undervisning har en videokamera använts. Användandet av videokamera ger möjlighet att gå tillbaka och studera samtal mellan deltagare i en aktivitet och hur de integrerar med varandra (Heath, Hindmarsh och Luff, 2010). Utan videoobservation hade det varit svårt att förklara att det är läraren som sätter ramarna för när barnen ska lära av och med varandra.

I resultatet visas exempel från arbetslagets planering inför undervisningen samt från själva undervisningstillfället. Exempel (1) är från förskollärarnas planering inför under-

visningssituationen, medan övriga exempel (2–5) härrör från undervisningstillfället. I linje med studiens syfte visar exempel 1 på vad förskollärarna planerar för att barnen ska få erfarenheter av genom undervisningen och hur undervisningen ska utformas. De exempel som är från undervisningens genomförande är valda för att visa på hur språket såväl som artefakter fungerar som medierande redskap för barns lärande. I transkriptionen ingår vad som sägs och på vilket sätt, kompletterat med gester och mimik. En anpassning av det talade språket till skriftspråk har gjorts för att underlätta läsningen. En ungefärlig tidsangivelse finns tillsammans med samtalstur för att visa när det sker. Samtalsturer markeras med punkt före vad som sägs och som hänvisning i den löpande texten anges samtalsturen inom parentes. En samtalstur varar tills personen tystnar eller blir avbruten, då börjar en ny tur (Tholander och Thunqvist Cekaite, 2009). Därmed blir samtalsturerna olika långa, vissa består av flera meningar medan andra bara består av något ord, även längre pauser har fått en turordning. Det är 433 samtalsturer i den drygt 40 minuter långa undervisningssituationen. Från planeringstillfället har 282 samtalsturer (1329–1611) transkriberats och analyserats.

Undervisningen sker i en förskola med sex avdelningar, i det stora rummet på avdelningen "Bofinken". Alla namn, på personer och förskoleavdelning, är fingerade. Förskolläraren Doris sitter vid ett runt träbord, tillsammans med de sex barnen. Barnen går sista året på förskolan, några av dem har fyllt sex år och andra ska fylla sex år under det kommande året. Barnen som medverkar i studien kallas: Anna, Bea, Clara, Diana, Elin och Fanny. Namnen har de fått utifrån den placering de har i förhållande till läraren. Anna sitter till vänster om Doris. Bredvid Anna sitter Bea, därefter Clara, Diana, Elin och slutligen på Doris högra sida sitter Fanny. Mitt på bordet på ett vitt A4-papper står ett tredimensionellt naturtroget leksakslejon i plast, en hane som är ca 20 centimeter lång och tio

centimeter hög. Inför undervisningen presenterade förskollärarna aktiviteten för barnen vid en gemensam samling och förklarade att forskaren skulle filma dem. De barn vars vårdnadshavare gett tillstånd till att barnet får delta i studien gavs möjlighet att välja att delta i det undervisningstillfället som här studerats. Det blev sex flickor som kom att delta, vilka var de som vid tillfället ville rita av ett föremål.

Etiska överväganden

I likhet med vad som framförs i *God forskningsed* (Vetenskapsrådet, 2017) har samtliga deltagare i studien gett sitt samtycke till att medverka och informerats om tillvägagångssätt samt studiens övergripande syfte. Barnen har sina vårdnadshavares tillstånd att medverka. Det insamlade materialet har anonymiserats. Som tidigare nämnts har de som medverkar i studien getts fingerade namn, varken förskola eller avdelningar namnges. Innan undervisningen startat har forskaren riggat videokameran och satt på sig hörlurar. Barnen informerades om att när forskaren, som tidigare har presenterat sig och sin forskning, har hörlurar på sig filmas aktiviteten. Och att de kan säga ifrån om de inte vill bli filmade, men ingen utnyttjar denna möjlighet. Barns medverkan i forskning ska bygga på frivillighet och att de har en medvetenhet om att de deltar i en studie (Cohen, Manion och Morrison, 2011; Roberts, 2008; Vetenskapsrådet, 2017).

Resultat

En didaktisk utgångspunkt för den undervisning som studerats är att undervisningen ska främja barnens (konstnärliga/ estetiska) seende, här är det att skapa en tvådimensionell bild med papper och pennor av det som barnet faktiskt kan se från sin position. I resultatet ges först ett exempel från arbetslagets planering av undervisningsaktiviteten. Därefter följer utdrag ur själva aktiviteten med barnen. Som tidigare framkommit är det förskolläraren Doris som genomför den undervisning som studerats. Emma är med i planeringen av

undervisningen då de diskuterar innehåll såväl som tänkt genomförande.

Undervisningens utgångspunkt

När förskollärarna, Doris och Emma, planerar undervisningen har de som utgångspunkt att undervisningen ska främja barnens seende: att se ur olika perspektiv, urskilja detaljer, och få förståelse för om de ser det som finns eller om barnen ser något som de tror sig se. I bildpedagogiska termer kan man säga att syftet med aktiviteten, från arbetslagets perspektiv, är att ge barnen möjlighet att utveckla medvetenhet om perspektivets betydelse för vad man kan se.

Exempel 1: Samtal mellan förskollärarna om att undervisningen ska främja barnens seende

1341. Emma: Så får de måla av den [...] (lejonet, vår anmärkning)

1355. Doris: Jag tänker just för att träna syn.

1356. Emma: Och se olika vinklar eller så där.

1357. Doris: Och detaljer och [...]

1363. Så att de får träna [...].

1371. Doris säger vänd mot forskaren: För att förtydliga det hela så gick vi en Reggio utbildning för många år sedan där vi skulle träna öga-handkoordination, hur vi ser på saker och ting. Så vi åkte till (hon nämner ett museum i staden) och skulle måla av valfritt djur då. Vi fick inte måla det från sidan, för det är ju det klassiska man gör, så vi fick hitta en annan vinkel och så skulle vi måla det från det hållet där vi var då. [...] 1406: Men vad är det jag ser? Alltså barnen får träna på det. Vad är det jag faktiskt ser? ... Ser jag faktiskt bakbenen, om jag sitter framifrån?

Förskollärarnas didaktiska perspektiv på vad barnen ska ges möjligheter att lära och utveckla genom undervisningssituationen, visar sig vara att barnen ska träna sig till en färdighet i att se på ett föremål och återskapa detta från sitt perspektiv. Med stöd av Saars definition av stark estetik, ses detta som att förskollärarna planerar för att undervisningen ska vara pro-

spektiv, och kännetecknas av en så kallad stark estetik. Barnen ska ges möjlighet att förstå perspektiv, med betydelsen av hur något kan te sig. Den centrala utmaningen som planeras för barnen är att de ska bli uppmärksamma på att det är en skillnad mellan vad de vet och vad de "faktiskt" ser.

Undervisningens genomförande

Barnen får i uppgift att rita det de verkligen ser – och inte vad de tror att de ser. När barnen ombeds att rita vad de faktiskt ser så leds de bort från att rita vad de vet (vad de annars ser objektet som, i detta fall ett leksakslejon) till att börja se objektet som form snarare än som företeelse (ett lejon).

Förskolläraren uppmärksammar barnen att se bortom vad de vet finns där. Hon koordinerar sitt perspektiv med barnens då hon ställer frågor till dem om vad de faktiskt ser och inte det som barnen tror sig se genom att de har kunskap om hur lejonet ser ut.

Exempel 2: Spänning mellan hur barnen förstår premissen, mellan ca 1–6 minuter in i undervisningen

11. Förskolläraren vrider lite på huvudet för att se lejonet från det perspektiv Anna har, efter en kort paus frågar hon Anna: Hur många fötter ser du?

12. Anna tittar på lejonet sedan vänder hon sig mot förskolläraren och säger: Tre.

13. Förskolläraren håller blicken riktad mot lejonet och upprepar: Tre, mm.

14. Clara tittar upp och säger: Fyra.

15. Förskolläraren: Ja, du vet att det är fyra.

16. Fanny: Jag ser också bara tre.

17. Förskolläraren tittar på Clara och pekar mot Anna när hon säger: Nu har ju ni sett lejonet förut så ni vet hur lejonet ser ut men nu ska vi rita vad vi ser.

18. Förskolläraren tittar på Clara och lutar sig lite mot sidan där Anna sitter och håller handen mot lejonet.

19. Förskolläraren pekar på lejonet och säger: Där Anna sitter så ser hon tre fötter.

20. Anna tar fram handen och pekar mot fötterna på lejonet samtidigt som hon säger: Och där och där och

där.

21. Anna vrider på huvudet och tittar på förskolläraren som sitter lutat mot hennes håll och tittar på Anna.

22. Förskolläraren säger: Och ser du någon svans?

23. Anna skakar på huvudet och svarar: Näe.

24. Förskolläraren skakar på huvudet och säger med blicken riktad mot Anna: Näe då kan ju inte du rita någon svans.

[...] Förskolläraren berättar för barnen att det är svårt att rita av ett föremål, men att barnen kommer att klara uppgiften.

57. Förskolläraren säger: Och alla era teckningar kommer se olika ut eftersom ni sitter så.

58. Clara säger: Jag kan inte göra ögat för jag ser inget.

Förskolläraren frågar Anna om hur många av lejonets fötter hon ser (tur 11). I sitt svar visar Anna att hon är med på premissen, då hon svarar "tre" (tur 12). Ett annat barn, Clara, svarar därpå "fyra" (tur 14). Förskolläraren svarar på detta förslag genom att åter anspela på den grundläggande distinktionen mellan att veta och se: "Nu har ju ni sett lejonet förut så ni vet hur lejonet ser ut men nu ska vi rita vad vi ser" (tur 17). Genom att använda "ni" i stället för "du" gör hon frågan till en gemensam fråga för deltagarna i aktiviteten. Förskolläraren gör också barnen uppmärksamma på att objektet ter sig olika från olika perspektiv, när hon säger: "Där Anna sitter så ser hon tre fötter" (tur 19) och att "alla era teckningar kommer se olika ut eftersom ni sitter så" (tur 57). Som svar på detta säger Clara: "Jag kan inte göra ögat för jag ser inget" (tur 58), och visar därigenom att hon är med på premissen för aktiviteten (jfr hennes tidigare kommentar i tur 14) och deltagarna – här förskolläraren och Clara – antyder att det för tillfället råder viss intersubjektivitet. Detta exempel visar på att barnen är aktiva i undervisningen. Anna (tur 20) visar genom att peka och verbalt uttrycka att hon förstår innebörden av det läraren säger (tur 19) och att hon lyssnar och förstår frågan som läraren ställer om hon ser svansen (tur 22) genom sitt nekande svar (tur 23).

Exempel 3: Barns sociala skapande sätts ur spel, ca 5 minuter in i undervisningen (tur 44-47)

44. Förskolläraren säger: *Nu tittar ni inte på varandra nu tittar ni på lejonet. Ni ska inte rita pappret utan bara lejonet.*

45. Lejonet står på ett vitt A4-papper, det uppstår en kort tystnad.

46. Elin frågar: *Får man rita vad man vill?*

47. Förskolläraren tittar på Elin när hon svarar: *Nej du ska rita lejonet, det du ser.*

När Elin frågar om man får rita vad som helst (tur 47) syns en vanlig spänning i bildskapande: måla fritt kontra representera något som det ser ut (realism – bildkonst). Barnen har i uppgift att rita av lejonet, ur det perspektiv de ser det. Samtidigt antyder förskollärarens förklaring (i tur 44) att det inte är självklart vad det innebär att avbilda: pappret som leksakslejonet står på ska inte avbildas, bara lejonet. Genom att förskolläraren instruerar barnen att de inte ska titta på varandra, blir det en aktivitet där barnen i själva skapandet inte uppmannas att inspireras av varandras teckningar. Därmed sätts barns sociala skapande ur spel vid det här tillfället, att imitera, att härma varandra står inte i fokus i detta undervisningstillfälle. När Elin (tur 46) frågar om man får rita vad man vill, visar hon att hon tar ansvar för att hon ska förstå undervisningens syfte, genom att hon frågar om vad som förväntas av henne.

Exempel 4: Förskolläraren återkopplar till syftet med undervisningen där barnen ska avbilda det de faktiskt ser, ca 31 minuter in i undervisningen

302. Bea tittar på förskolläraren och säger: *Jag ser faktiskt inga tänder. Om vi inte skulle ha den (lejonet, vår anm.) så skulle vi inte veta hur vi skulle göra.*

303. Förskolläraren vänder sig mot Bea och säger: *Näe, för nu fick ni bara rita det ni såg.*

304. Barnen ritar under tystnad, förskolläraren tittar på vad barnen gör.

305. Förskolläraren säger: *För ni vet ju hur lejonet ser ut. Ni vet ju att den har fyra ben och två ögon.*

Det arbetslaget har planerat att undervisa om har förskolläraren Doris fokus på i undervisningen. Distinktionen för vad som utgör logik för aktiviteten sker då förskolläraren återkopplar till Bea och säger att det stämmer att hon och de andra barnen bara skulle avbilda det var och en såg (tur 303). Doris uppmärksammar barnen på att barnen har tidigare erfarenheter om hur lejonet ser ut, men att nu var uppgiften att de skulle rita det från den vinkeln som de såg det (tur 305). Bea refererar till själva objektet som en förutsättning för att kunna svara på utmaningen (tur 302), utan denna skulle de ha svårt att skilja på vad de vet och hur något ser ut från ett visst perspektiv. Objektet, det vill säga lejonet, ger barnen möjlighet att förstå perspektivseende, vilket kan förklaras som att på detta sätt medierar objektet aktiviteten. Förskolläraren explicitgör i svar (tur 305) på Beas utsaga den centrala distinktionen mellan vad de "vet" och vad Bea "faktiskt" ser (tur 302).

Perspektiv och synsätt – att se föremålet ur ett perspektiv/ utifrån sin position

Att se föremålet ur en viss vinkel och välja bort vad barnen vet finns men inte syns, förutsätter att barnen är med på premissen det vill säga att barnen ska se på föremålet för att sedan teckna det som de kan se. Detta är i linje med vad förskollärarna har samtalat om under sin planering inför undervisningen. *Alltså barnen får träna på det. Vad är det jag faktiskt ser? ... Ser jag faktiskt bakbenen, om jag sitter framifrån* (tur 1406). Det som förskollärarna planerat för genomförs av den undervisande förskolläraren. Det studerade undervisningstillfället ger barnen möjlighet att skilja på vad de vet finns och vad de ser finns. I slutet av undervisningen samtalar förskolläraren med barnen om varför barnens teckningar ser olika ut.

Exempel 5: Ta del av varandras perspektiv, ca 33 minuter in i undervisningen

331. Förskolläraren samtalar med barnen om att barnen har ritat på olika sätt utifrån den vinkeln de har sett lejonet, hon säger: Har ni tänkt på en sak nu att alla era teckningar ser olika ut beroende på hur ni har sett lejonet?

332. Anna pekar med pennan på de bilder som förskolläraren håller upp samtidigt som förskolläraren säger barnens namn för varje teckning. Anna säger: Jag har inte lika som Bea eller Clara eller Diana eller Elin eller Fanny.

333. Förskolläraren: Ja precis alla ni har sett olika saker.

Förskolläraren uppmärksammar barnen på att deras teckningar av lejonet ser olika ut (tur 331). Barnen har deltagit i en aktivitet som är ny för dem och stöttats av läraren att arbeta med redan känt material, men på ett nytt sätt. Anna (tur 332) visar på förståelse för att den placering barnen haft när de studerat och ritat av lejonet får betydelse för hur varje bild ser ut. På detta sätt har lejonet fungerat som ett medierande redskap för vart och ett av barnen. Lärarens kommentar innan aktiviteten avslutas (tur 333) att barnen har sett olika saker är en direkt återkoppling till inledningen (exempel 2, tur 57) där hon säger att teckningarna kommer se olika ut beroende på hur barnen sitter.

Diskussion

I denna studie har vi analyserat en bildskapande aktivitet i förskolan som ett exempel på planerad undervisning. I korthet fann vi att aktiviteten utmärks av att vara avbildande, där ett faktiskt objekt skall avbildas som man ser det från sin position (sitt perspektiv). Den estetik/konstsyn som aktiviteten implicerar är en form av realism (att konst är att avbilda vad som är där att se, så som det i någon mån faktiskt ser ut). Den undervisning förskollärarna i studien planerat för och som sedan studerats kännetecknas av det Saar (2005) förklarar med begreppet stark estetik. Genom estetik, i det

här fallet bildskapande, kan barn få möjlighet att utveckla förståelse för att vad de vet är inte det samma som vad som syns. I studien ser vi hur föremålet som barnen ritar av, lejonet fungerar som en medierande artefakt för att uppmärksamma olika perspektiv. De ord och begrepp som barnen uppfattar och förstår har betydelse för hur barnen förstår undervisningens syfte och innehåll. För att använda Wartofskys (1979) begrepp så utgör lejonet en sekundär artefakt. Lejonet fungerar som ett stöd för att barnen ska få förståelse för att det som finns, inte alltid syns.

Läraren introducerar barnen till att det finns något bortom det som syns

Avbildande som estetisk aktivitet är relevant inom kunskapsdomänen och realism är en relevant estetik/konstsyn. Undervisningstillfället som studerats utgick ifrån förskollärarnas egna erfarenheter i en övning från deltagande i en Reggio utbildning, för att utveckla öga-hand-koordination. Barnen uppmanas att enbart rita det de kan se och därmed bortse ifrån hur de vet att lejonet ser ut eller hur de brukar avbilda ett lejon. Detta möjliggörs genom den undervisningsaktivitet som förskolläraren iscensätter. Här aktualiseras också frågan om den aktuella studiens räckvidd och vikten av att inte generalisera slutsatser utifrån denna enda aktivitet. Även om studien bygger på ett begränsat empiriskt material har den bidragit med att belysa vad undervisning i förskolan i relation till bildskapande kan innebära.

Denna studie blir intressant i relation till tidigare forskning, den ger exempel på en bildskapande aktivitet där målet inte förläggs utanför det estetiska. Det vill säga att skapandet inte blir ett medel för att lära sig om annat som anses viktigare, exempelvis såsom matematik, läsning eller skrivning (jfr Bendroth Karlsson, 1998; Saar, 2005). Det studerade undervisningstillfället kännetecknas av stark estetik på det sätt att undervisningen som planerats för och som sedan genomförs, med syfte att utveckla barns förståelse för hur de ska avbilda

ett föremål, genom att se och teckna. I undervisning som präglas av stark estetik ges barn möjlighet att förstå estetik som ett ämnesinnehåll (Saar, 2005). I denna studie tolkas estetik som att barn ska ges möjlighet att få förståelse för att företeelser kan uppfattas på olika sätt beroende av från vilket håll det betraktas. Genom undervisningen socialiserar barnen in till en aktivitet där de enskilt ska rita utan att inspireras av varandras bildåterskapande (jmf. Lave och Wenger, 2007) som ser att lärande är kontextuellt. En filosofisk tolkning av undervisningen är att den ska främja att barn får förståelse för att sanning är föränderlig. Det vi ser som faktakunskap idag är inte säkert att det är giltigt imorgon (Shapin, 1996).

Didaktiska implikationer

Som undervisningen utformas, i denna studie, blir den i en bemärkelse individualiserad: varje barn ska rita just hur objektet ter sig från sitt perspektiv. Att sätta gruppen som en resurs ur spel i barns bildskapande kan ses som problematiskt (Änggård, 2005) såväl som utifrån förskolans tradition (som utmärks av att bygga på gemensamma aktiviteter). Det är dock nödvändigt, givet aktivitetens premisser (att rita objektet från var och ens specifika perspektiv) – det vill säga att inte se detta i ett normativt perspektiv, utan som en förutsättning för aktiviteten. En didaktisk implikation av studien är dock att efter att varje barn ritat sin teckning kunde dessa teckningar läggas vid varandra (jfr Asplund Carlsson *et al.*, 2008). Att samtala med gruppen om de skillnader som då framkommer skulle potentiellt kunna bidra vidare till att göra barnen perspektivmedvetna och få syn på hur objekt ter sig från olika håll. Det görs till viss del, men om barnen fått/givits möjlighet att samtala om varför de har ritat av lejonet så som det gjort hade undervisningstillfället gett dem fler möjligheter att sätta ord på sina handlingar och ta del av hur de andra barnen ritat (Doverborg *et al.*, 2013). Det finns förutsättningar för förskolläraren och barnen att samtala om vilka utmaningar som de ställts inför,

vilket kan främja det kollektiva lärandet (Wells och Arauz, 2006). De samtal som förts mellan läraren och barnen och som kännetecknas av intersubjektivitet (Rommetveit, 1974) visas när barnen berättar att de har fått en ökad förståelse exempelvis hur lejonet fungerar som ett medierande redskap för deras lärande.

Vi har här sett hur förskollärare planerar för och genomför en planerad undervisning. En spontan undervisning ger möjlighet att fånga lärandetillfällen i förskolans vardag och där och då utmana, stötta och vägleda barn i det som de gör, exempelvis i bildskapande. Där kan förskolläraren också visa på olika tekniker som ger barnet möjlighet att utveckla sig i sitt skapande (Dulamä *et al.*, 2012). Både spontan och planerad undervisning kan kännetecknas av stark estetik (jmf. Saar, 2005). Det som spontant uppkommen undervisning inte har möjlighet att erbjuda är att deltagarna i arbetslaget ges möjlighet att diskutera sina epistemologiska och ontologiska ställningstaganden i planeringen av undervisningen. Den planering de har gjort för den här undervisningen kan arbetslaget naturligtvis använda sig av i spontant uppkomna situationer. Den här studien visar på att arbetslaget samtalar om vad de ska erbjuda barnen för undervisning och även bakgrunden till varför de ser att undervisningen främjar barns lärande och utveckling. En didaktisk medveten lärare har förmåga att synliggöra för barnen vad som är undervisningens fokus och varför barnen ska få förståelse för detta (Sheridan och Williams, 2018) genom att förskolläraren koordinerar sitt perspektiv med barnens. Det som kan diskuteras är hur undervisning av denna typ stämmer överens med ett förskoledidaktiskt synsätt, där lek ses ha en stor betydelse för barns lärande. Vi ser i denna studie att förskolläraren tillsammans med arbetslaget har tagit ställning för att undervisa förskolebarn i och om bildskapande, på ett sätt som utmanar ett förskoledidaktiskt synsätt. Inslag av lek i den undervisning som här studerats har begränsats till val av material; i form av leksakslejon, papper och pennor.

För att förskolan ska bevara sin särart behöver begreppen lek, lärande och omsorg lyftas fram i planering och utvärdering av undervisningen, för att de inte bara ska reduceras till att bli retoriska begrepp.

Studien visar exempel på att språkliga kulturella redskap medierar hur vi ser fenomen, något Vygotskys (1978) talar om i termer av *perception av verkliga objekt*. Bea formulerar språkligt *jag ser faktiskt inga tänder* och menar att fast att hon vet att lejonet har tänder så ska hon inte rita dem. Genom att bara låta barnen rita vad de faktiskt ser leder man dem bort från att rita vad de vet (vad de annars ser objektet som, i detta fall ett leksakslejon) till att börja se objektet som form snarare än som företeelse (ett lejon). Begreppet *perception of real objects* visar att barn behöver ges möjlighet att samtala om för att förstå ett föremål/objekt språkligt och innebördsmässigt.

Avslutande diskussion om didaktiska implikationer

Denna studie är ett exempel på hur en planerad målinriktad undervisning gestaltas i förskolan. Studien visar på hur en planerad undervisning i förskola i bildskapande kan ta sig uttryck när förskollärare undervisar om något som de själva blivit undervisade om. I denna studie visas barns aktörskap genom deras språkliga reflektioner och agerande i själva undervisningssituationen. För att utveckla och tolka begreppet undervisning i förskolans kontext ser vi behovet av fortsatt forskning av naturalistisk karaktär. En intressant utveckling av denna studie hade varit att studera undervisning i bildskapande tillsammans med efterföljande samtal med barnen för att ta del av deras erfarenheter och synpunkter på den undervisning de just deltagit i.

Referenslista

- Asplund Carlsson, M., Pramling, N. och Pramling Samuelsson, I. (2008) Från görande till lärande och förståelse; En studie av lärares lärande inom estetik. *Tidsskrift för Nordisk barnehageforskning* 1(1), s. 41-51. <https://doi.org/10.7577/nbf.240>
- Bendroth Karlsson, M. (1998) *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3dje upplagan. Översatt från Social Research Methods, Third Edition av B. Nilsson. Stockholm: Liber.
- Coates, E. och Coates, A. (2006) Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education* 14(3), s. 221-241. <https://doi.org/10.1080/09669760600879961>
- Cohen, L., Manion, L. och Morrison, K. (2011) Approaches to qualitative data analysis, i Cohen, L., Manion, L. och Morrison, K (red.) *Research methods in education*. London: Routledge.
- Doverborg, E., Pramling, N. och Pramling Samuelsson, I. (2013) *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Dulamä, M E., Iovu, M-B. och Rus, A. (2012) The study of drawing and painting abilities in preschool children. *Acta Didactica Napocensia* 5(3), s. 23-30. Tillgänglig från: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1054304> (Hämtad: 2022-02-12).
- Edwards, A. (2010) Qualitative designs and analysis, i Mac Naughton, G., Rolfe S. A. och Siraj-Blatchford, I (red.) *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice*. 2nd edition. London: Open University Press, s.155-175.
- Heath, C., Hindmarsh, J. och Luff, P. (2010) *Video in qualitative research: Analyzing social interaction in everyday life*. Los Angeles: SAGE.
- Häikiö, T. (2008) Estetik och kognition Om ett vidgat estetikbegrepp och skolans kulturuppslag. *KRUT: Kritisk utbildningstidskrift* (131), s. 65-75.

- Jakobsson, A. (2012) Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 17(3-4) s.152-170. Tillgänglig från: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2462/2241> (Hämtad: 2021-08-04).
- Johansson, J-E. (1998) *Barnomsorgen och lärarutbildningen: En analys av metodikämnet i utbildningen av förskollärare och fritidspedagoger*, Mölndal: Institutionen för metodik i lärarutbildningen, Göteborgs universitet.
- Klasson, M. och Rudbeck, M. (1982) *Fröbelinstitutets bibliotek 1909-1949: 1000 böcker ur Norrköpings 80-åriga förskollärarutbildnings historia*. Linköping: Linköpings universitet.
- Krasovska, O., Miskova, N. och Veremchuk, A. (2020) Professional Training of Future Preschool Teachers in the Field of Artistic and Aesthetic Education by Means of Contextual Learning Technologies. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland)* 10(2), <https://doi.org/10.3390/bs10020050>
- Lave, J., och Wenger, E. (2007) *Situated learning Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Leontiev, A. (1977/1986) *Verksamhet, medvetande, personlighet*. Översatt av I. Goodridge. Göteborg: Fram bokförlag.
- Lurija, A.R. och Judovič, F.J. (1959) *Speech and the development of mental processes in the child : An experimental investigation*. Översatt av: O. Kovasc och J. Simon. London: Staples Press.
- Mars, A. (2020) Att se sitt eget kunnande i undervisningspraktiken, i Falthin, A. och Mars, A (red.) *Perspektiv på musikpedagogiska praktiker Undervisa i musik – ett komplext uppdrag*. Stockholm: Kungliga musikhögskolan, s.169-184. Tillgänglig från: <https://kmh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1434446/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad: 2021-08-20).
- Melker, K., Mellgren, E., & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning i förskolan - en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning och lärande*, 6(1), s. 64-86. Tillgänglig från: https://www.forskul.se/ffiles/002FA69B/ForskUL_vol6nr1_2018_s64-86.pdf (Hämtad: 2018-10-26).
- Nasiopoulou, P. (2020) *The professional Preschool Teacher under Conditions of Change – Competence and Intentions in Pedagogical Practices*. Doktorsavhandling. Göteborg: Gothenburg Studies in Educational Sciences 443.
- Pramling, N., Doverborg, E. och Pramling Samuelsson, I. (2017) Re-metaphorizing Teaching and Learning in Early Childhood Education Beyond the Instruction – Social Fostering Divide, i Ringsmose C. och Kragh-Müller, G (red.) *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years. International Perspectives on Early Childhood Education and Development* 15 Springer: Switzerland.
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. och Hansen, M. (2013) Young children's experience of aesthetics in preschool. *Nordisk Barne-hageforskning* 6(31), s. 1-12. <https://doi.org/10.7577/nbf.457>
- Rissanen, M.-J. (2017) "It's as If..." Preschoolers Encountering Contemporary Photography. *International Journal of Education & the Arts* 18(28), s. 1-32. Tillgänglig från: <http://www.ijea.org/v18n28/> (Hämtad: 2021-08-25).
- Roberts, H. (2008) Listening to children and hearing them, i Christensen P. och James, A (red.) *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press, s. 260-275.
- Rommetveit, R. (1974) *On message structure: a framework for the study of language and communication*. London: Wiley.
- Saar, T. (2005) *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Shapin, S. (1996) *Scientific Revolution* [Elektronisk resurs].

- Sheridan, S. och Williams, P. (2018) Undervisning i förskolan – ett kvalitetsperspektiv, i Sheridan, S. och Williams, P (red.) *Undervisning i förskolan En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket, s. 50-61.
- Skolverket. (2010) *Läroplan för förskolan, Lpfö98*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2016) *Läroplan för förskolan, Lpfö98*. Stockholm: Liber AB.
- Skolverket. (2018) *Läroplan för förskolan, Lpfö18*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- SFS 2010:541. Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Riksdagen.
- Tholander, M. och Thunqvist Cekaite, A. (2009) Konversationsanalys, i: Fejes, A. och Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber, s. 154-177.
- Vetenskapsrådet. (2017) *God forskningsed*. VR 1708. Stockholm: Vetenskapsrådet. ISBN 978-91-7307-352-3
- Vygotsky, L S. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. och Arauz, R. M. (2006) Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences* 15(3), s. 379–428. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3
- Wartofsky, M. W. (1979). Perception, Representation, and the Forms of Action: Towards an Historical Epistemology, i Cohen R. S. och Wartofsky M. W. (red.) *Marx W. Wartofsky Models*. Dordrecht, Holland: D. Reidel, s. 188-210.
- Änggård, E. (2005) *Bildskapande: en del av förskolebarns kamratkulturer*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.

Författarpresentation

Kristina Melker, Fil.lic. Universitetsadjunkt i utbildningsvetenskap/ Doktorand Arbetsintegrerat lärande: Tema barn och unga. Kristina har varit licentiat i FoRFa, Forskarskola i kommunikation och relationer som grundläggande för barns lärande. Kristina är numera doktorand vid Högskolan Väst. Hennes forskningsintresse rör undervisningsbegreppet införande i förskolan.

Adr: Kristina Melker, Institutionen för individ och samhälle, avdelningen för utbildningsvetenskap och språk. Gustava Melins gata 2, Högskolan Väst, 461 32 Trollhättan
Epost: kristina.melker@hv.se

Elisabeth Mellgren, FD/PhD, Mellgren är fil. dr i pedagogik vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande (IPKL). Hennes forskning rör barns tidiga skriftspråkslärande och övergång mellan förskola – förskoleklass – skola. Epost: elisabeth.mellgren@ped.gu.se

Ingrid Pramling Samuelsson, är senior professor vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande vid Göteborgs universitet. Hon innehar också en UNESCO professur i Early Childhood Education and Sustainable Development. Hennes forskningsintresse rör yngre barns lärande, lek och läroplansfrågor. Epost: ingrid.pramling@ped.gu.se