

Förskolebarns meningsskapande i bildaktiviteter utmanar vuxenvärlden

Eva Änggård

eva@tema.liu.se

Tema Barn, Institutionen för Tema

Paper från ACSIS nationella forskarkonferens för kulturstudier, Norrköping 13–15 juni 2005. Konferensrapport publicerad elektroniskt på www.ep.liu.se/ecp/015/. © Författaren.

Som besökare på förskoleavdelningen Gungan möts jag av barnens bilder redan utanför huset – på ett fönster har barnen målat snögubbar, stjärnor, tomtar och blommor. Jag går in i tamburen. I de fack som varje barn har att lägga kläder i finns olika slags bildalster som barnen har gjort och tänker ta hem. Där ligger teckningar, hopvikta papper med presentband om och sugrör med fjädrar instuckna i ändarna. Vid ett fack har ett barn tejpats upp en teckning. Jag fortsätter in i det allrum som är avdelningens centrum. Längs väggarna är målningar i klara färger uppsatta. På en hylla står troll av stenar som barnen tillverkat i ett temaarbete. På bordet ligger några påbörjade teckningar och en korg med kritor. I ett angränsande rum finns teckningar som föreställer dinosaurier, upptejpade i barnhöjd. De är ritade med fiberspetspennor, med hjälp av mallar. Under en hylla med papper, pennor, saxar, kritor och annat material finns en kartong för återvinning av papper. Där ligger kasserade teckningar, en del är sönderrivna eller hopknycklade. Jag avslutar min rundvandring i målarköket, det rum vars fönster var målat. Där ligger målningar på tork på det vaxduksklädda bordet. På en hylla ligger en hög med gamla målningar.

Denna beskrivning gäller en av de avdelningar som ingick i min avhandlingsstudie men den skulle kunna gälla vilken svensk förskola som helst. I förskolan skapas det bilder.¹ Av tradition är bildskapande ett viktigt inslag i förskolans verksamhet.² Detta bildskapande är möjligt att studera ur olika infallsvinklar, däribland pedagogiska. I förskolan är det ett mål att barnen ska lära sig använda bild som ett estetiskt uttrycksmedel samtidigt som bildskapande ses som ett medel för lärande och utveckling på andra områden. Genom bildskapande aktiviteter anses barn utvecklas på olika sätt – socialt, språkligt, kognitivt och känslomässigt.³ I mina tidigare studier (Skoog, 1995, 1998) har jag intresserat mig för pedagogiska aspekter av bildskapande i förskolan. I mitt avhandlingsarbete ville jag närma mig bildskapande med en annan infallsvinkel än den pedagogiska, nämligen barnens. Strandell (1994) visar i sin förskolestudie att barnen och personalen ger händelser olika innebörd beroende på sina olika tidsperspektiv. Personalen ser barnen som individer stadda i utveckling och har därmed ett framtidsperspektiv. Barnen däremot är styrda av vad de är, gör och upplever här och nu, deras barndom är ”förankrad i nutiden” (s. 214). I mitt avhandlingsarbete ville jag bortse från personalens perspektiv och istället ta ett barnperspektiv genom att fokusera hur barn agerar och skapar mening i bildaktiviteter här och nu, i det dagliga livet i förskolan. I detta paper, som bygger på min avhandling (Änggård, 2005), vill jag lyfta fram en speciell aspekt, nämligen barns och vuxnas olika sätt att se på och använda sig av bildaktiviteter och de krockar som uppstår mellan deras olika synsätt.

1 Som bilder räknas här både två- och tredimensionella alster.

2 Se t.ex. Bendroth Karlsson (1996).

3 SOU 1997:157.

Teoretiska utgångspunkter

Barndomssociologi

Min avhandling är ett bidrag till barndomssociologin och det växande antal barndomsstudier som fokuserar barns aktörsskap i vardagliga praktiker. Till grund för barndomssociologin ligger ett socialkonstruktionistiskt synsätt. I antologin *Constructing and Reconstructing Childhood* (James & Prout, 1990) utmanas bilden av barndomen som enhetlig och naturgiven. Istället menar författarna att våra sätt att förstå barn och barndom är socialt konstruerade. Uppfattningen om barndomen skiljer sig åt mellan olika samhällen, historiskt och geografiskt.

James, Jenks & Prout, som i boken *Theorizing childhood* (1998) ger en översikt av de senaste decenniernas barndomsforskning, menar att studier av barns agerande i vardagliga praktiker behövs av flera skäl. För det första utgör barn en social grupp som delar vissa levnadsbetingelser. I vårt samhälle lever barn till stor del sina liv tillsammans med andra barn, i förskolor och skolor. Det innebär att barn har vissa erfarenheter som inte andra sociala grupper har och som man bara kan få kunskap om genom barnen själva. För det andra är barn, liksom alla andra grupper, medkonstruktörer av de samhällen de lever i. För att få kunskap om barns bidrag till samhället krävs att man vänder sig till verkliga barn och studerar dem i deras vardagsliv. Genom att intressera sig för barns meningsskapande i vardagliga miljöer har man möjlighet att få syn på aspekter som det annars är lätt för en vuxen forskare att förbise. Genom att studera hur barndom kommer till uttryck i konkreta sammanhang utmanar man essentialistiska föreställningar om barn och barndom. På samma sätt som West och Zimmerman (1987) använder uttrycket "doing gender" för att markera att kön inte är något som är utan något som görs kan man tala om att barndom görs (Halldén, 2003).

Risker med att betona barns aktörsskap har påtalats under senare år. Beskrivningen av barnet som aktivt och kompetent kan förstås som ett uttryck för en essentialistisk föreställning om individen som rationell och autonom, en föreställning som väckt mycket kritik inom socialkonstruktionismen (Burr, 1995). Både barns och vuxnas möjligheter att agera begränsas av de konstruktioner och strukturer som råder i ett givet samhälle. I de vardagliga sammanhang, som familjen och skolan där barn lever sina liv finns inbyggda strukturer som ger barndomen en viss innebörd (Alanen, 2001). Ett annat problem med att framställa barn som aktörer med handlingsfrihet är att man bortser från de begränsningar som ligger i barns kroppar (och i analogi därmed andra begränsningar som har med biologi och mognad att göra) och den betydelse sådana skillnader har för hur barn uppfattas och uppfattar sig själva (Prout, 2000). När jag vänder mig till förskolebarn för att studera hur de agerar i bildaktiviteter betyder det inte att jag ser dem som autonoma, bara att de i likhet med andra människor i sina dagliga liv är medskapare av samhället.

Bildskapande – en social och kulturell aktivitet

Bildskapande är en aktivitet med både kulturella och sociala dimensioner. Kulturen kommer till oss via andra människor och vi skapar kultur tillsammans med andra (Bachtin, 1981; Vygotskij, 1978).⁴ Språk och andra teckensystem existerar inte i neutrala och opersonliga sammanhang utan i sfärer för socialt samspel där de används av levande människor för specifika ändamål. Ord och bilder har både avsändare och mottagare (Bachtin, 1981, 1986).

Bilder bygger på och återanvänder tidigare bilder som kulturen tillhandahåller (Bachtin, 1981, 1986; Gombrich, 1968; Pedersen, 1999). I min avhandling använde jag Bachtins genrebegrepp för att analysera barnens bilder. Bachtins intresse är det verbala språket men hans resonemang kan även användas för andra slags mänskliga teckensystem, exempelvis

4 I engelskspråkiga översättningar stavas dessa författare Bakhtin respektive Vygotsky. Jag har valt att konsekvent använda den stavning som brukas i Sverige när jag refererar till dem.

bilder (Bachtin, 1991). Genrebegreppet har en lång tradition inom konstnärliga områden. Genrer har främst använts för att kategorisera konstnärliga alster, inte de bilder och texter som produceras av ”vanliga människor” i deras dagliga liv.

I en diskussion om hur genrebegreppet kan användas för att förstå bruket av det mänskliga språket, såväl det muntliga som det skriftliga, utvidgar Bachtin (1986) begreppet till att omfatta även vardagliga sammanhang. Bachtin menar att man, för att förstå hur mänskligt språk fungerar, måste analysera det såsom det konkret används av människor i samhället. Han påpekar att tal bara existerar i form av konkreta yttranden som uttalas av individer i konkreta situationer. Dessa yttranden kan vara muntliga eller skriftliga, korta (de kan bestå av ett enda ord) eller långa (de kan bestå av en avhandling eller en roman). Genrer består av yttranden som liknar varandra när det gäller innehåll, stil och komposition. Olika typer av genrer används inom olika sfärer för mänsklig aktivitet. Som exempel på sådana sfärer nämner Bachtin vardagslivet, affärlivet och skönlitteraturen. De genrer som används speglar de speciella förutsättningar och ändamål som finns för sfären. Eftersom det finns en stor variation av sfärer för mänskliga aktiviteter finns det också en mångfald av genrer. Varje aktivitetssfär inrymmer genrer som utvecklas och differentieras vartefter sfären utvecklas. De genrer som hör till vardagslivet kallar Bachtin primära medan mer komplexa genrer som romaner och forskningsskrifter kallas sekundära. Det finns ett utbyte mellan de primära genrerna och de sekundära och mellan genrer i allmänhet. Detta utbyte gör att genrer omstruktureras och förnyas. Även om vi alltid talar i genrer finns ett visst utrymme för talarens individualitet och det utrymme är olika stort i olika genrer. En del genrer är mer rigida medan andra är mer flexibla, plastiska. Som exempel på fria genrer nämner Bachtin bordskonversationer som han anser är föremål för kreativ omformulering. I andra mera rigida genrer, som hälsningsfraser, finns det ändå möjlighet att uttrycka individualitet med hjälp av intonation och reaccentuering. Man kan exempelvis använda en hälsningsgenre från en officiell sfär i ett familjärt sammanhang och på så sätt få en parodisk effekt.

Bilder kommer enligt Bachtin till i dialog med tidigare bilder och riktar sig framåt mot kommande bilder.⁵ Samtidigt som bilder får sin betydelse i ett konkret sammanhang bär de med sig tidigare betydelser och är på så sätt mångtydiga (Bachtin, 1981, 1986).⁶ I förskolan kommer barn i kontakt med olika slags bilder – de bilder som andra barn gör, personalens bilder och bilder i böcker, på spel etcetera. Men barnen hämtar inte bara sina förebilder i förskolan. De lever också i ett samhälle där medier och konsumtion har en viktig plats i (Brembeck & Johansson, 1996). De hämtar stoff till sina bilder från tv, videofilmer, datorspel, leksaker och reklam (Mouritsen, 1996; Pedersen, 1999; Sparrman, 2002).

Studiens uppläggning

I studien ingår två förskoleavdelningar som jag valt att kalla Gungan och Kojan.⁷ Sammanlagt 36 barn mellan 4 och 6 år deltog i studien. Varje avdelning besöktes fem sammanhängande veckor under 2002 och data samlades in med hjälp av etnografiska metoder, främst videoobservationer men också andra metoder som informella samtal med barn och personal och insamling och dokumentation av bilder. Analyserna bygger i huvudsak på videofilmade bildaktiviteter, 35 barninitierade och 25 vuxeninitierade aktiviteter, som tillsammans omfattar 37 inspelningstimmar. De knappt 500 bilder som producerades under dessa aktiviteter har dokumenterats med hjälp av kamera, scanner och video. I analysarbetet har bildaktiviteterna

5 I sin uttolkning av Bachtins dialogbegrepp använder Kristeva (1986) begreppet intertextualitet för att tala om att varje text refererar till tidigare texter.

6 Bachtin (1981) använder uttrycket *heteroglossia* för att tala om att samma ord betyder olika saker i olika sammanhang. Genom att ord bär med sig tidigare betydelser är de mångtydiga, *polyglossa*.

7 Alla namn är fingerade för att de som deltagit i studien ska få bevara sin anonymitet så långt det är möjligt.

behandlats som helheter: Produkterna, det vill säga bilderna, och de processer där de kommer till, har analyserats i det konkreta sammanhang som bildaktiviteterna utgör.

Barnens bildkulturer

En del av barnens kamratkulturer

Min studie visar att det bildskapande som sker på barninitiativ i stor utsträckning kan beskrivas som kollektiva bildsamtal mellan barnen. Barnen väljer att göra bilder inom samma genrer – bilder med liknande innehåll, stil och komposition. Ibland kopierar de till och med varandras bilder. På båda förskolorna uppstår trender som består i att barnen under en period gör en speciell slags bilder. Bilderna är i direkt eller indirekt mening svar på andra barns bilder och de är riktade till andra barn. Varje bild som produceras kan sägas vara ett inlägg i de kollektiva bildsamtal som försiggår på respektive avdelning. Barnens deltagande i dessa kollektiva bildsamtal har en social funktion. Genom att göra bilder som liknar varandra skapar barnen samtidigt gemenskap. Att producera ett visst slags bilder blir ett sätt att tala om vem man vill höra samman med. Denna tolkning får stöd i tidigare förskoleforskning som visar att barn vill vara tillsammans med andra barn och göra samma saker som dem (Corsaro, 1985, 1997; Strandell, 1994).

Corsaro (1997) menar att barn som dagligen är tillsammans, exempelvis i förskolor, skapar lokala kamratkulturer. Dessa kulturer produceras kollektivt när barnen samspelar i aktiviteter eller rutiner och de innebär att barnen delar intressen och värderingar med varandra. Mouritsen (1996) som intresserar sig för barns estetiska uttrycksformer resonerar på samma sätt. Han menar att det bland barn existerar gemensamma lekkulturer som förmedlas via informella sociala nätverk. Genom att delta i sådana nätverk tillägnar sig barn olika uttrycksformer och estetiska tekniker som traderas från barn till barn. Till barnens lekkulturer räknar Mouritsen en rad olika uttrycksformer som rollekar, ramsor, rop, sånger och teckningar. I motsats till vuxna lever barn i en muntlig kultur och en förutsättning för att en muntlig kultur ska kunna existera är att den bygger på enkla former. När barnen ritat är det användningen av enkla konventioner och scheman som möjliggör att bildspråket kan traderas dem emellan, något som även visats i min studie. Mouritsen påpekar att teckning är ett uttrycksmedel som hör barndomen till – de flesta människor i vår kultursfär slutar att teckna i 12-årsåldern. Barn har inom ramen för sina nätverk utvecklat ett brett spektrum av estetiska metoder och innehållsformer inom sin ritkultur. Förmedlingen av denna tradition sker barn emellan, genom deltagande i aktiviteter.

Corsaro (1997) och Mouritsen (1996) poängterar att det inte finns vattentäta skott mellan barns egna kulturer och det omgivande samhällets vuxenkulturer. Barn hämtar sitt stoff från vuxnas kulturproduktion och använder det som råmaterial när de skapar sina egna ritkulturer. De hämtar stoff varhelst de kan hitta det – från förskolekulturen likaväl som från medier (Mouritsen, 1996). De imiterar dock inte vuxenvärldens bilder rakt av utan de approprierar dem genom tolkande reproduktion (Corsaro, 1997). Denna process är kreativ eftersom barn omtolkar och använder den omgivande kulturen för egna syften. Samtidigt innebär processen att barn aktivt reproducerar samhällets kultur. Corsaros och Mouritsens synsätt får starkt stöd i min studie. När barnen reaccentuerar bildgenrer kan det förstås som exempel på det som Corsaro kallar tolkande reproduktion. Barnen på de båda förskolorna använder sig exempelvis av personalens bruksbilder men de tar inte över personalens genrer precis som de är. När de lekskriver eller gör en karta är det inte för att skriva ett riktigt meddelande eller för att göra en karta som går att avläsa – de leker att de skriver eller att de gör en karta och bilderna ingår ofta i en fantasilek eller i andra lekprojekt. När barnen använder sig av genrer i sina vardagsliv får genrerna en annan funktion än den ursprungliga. På så sätt uppstår speciella barngenrer som exempelvis lekskriften. På motsvarande sätt använder barnen mediegenrer på

ett nyskapande sätt. I ett lärarlett projekt på Gungan där de äldsta barnen ritar sagoböcker som de själva får välja innehåll i blandas intryck från olika slags medier, som barnlitteratur och tecknad film, och mediefigurer används i nya sammanhang. Exempelvis används dinosaurien som en skrämmande figur jämsides med den traditionella draken i de böcker som pojarna gör. Barnen reaccentuerar med Bachtins ord tillgängliga genrer och utsätter dem för en kreativ omformulering (Bachtin, 1986). När barnen omtolkar eller reaccentuerar vuxenvärldens genrer är det för att kunna använda dem i nya sammanhang och för nya syften med koppling till deras kamratkulturer.

Barnens bildkulturer är både lokala och gemensamma

Barnens lekkulturer är enligt Mouritsen (1996) lokala i den meningen att de alltid kommer till i konkreta situationer. Samtidigt menar han att man kan tala om en global lekkultur tvärs över geografiska gränser. Vissa uttrycksformer, som lekar och rytmer, har utbredning över stora geografiska områden. Det muntliga förmedlingsnätet är omfattande och moderna medier underlättar spridningen. Förskolan har också en viktig funktion som mötesplats för barn och för spridningen av barns lekkulturer. Via leken i förskolan, som är lokal och bunden till situationen, står små barn i förbindelse med en mera allmän lekkultur.

De båda avdelningarna som ingår i min studie präglas av olika kulturer för bildskapande – olika genrer är dominerande och olika motiv är populära att framställa. Bildskapandet på båda avdelningarna präglas delvis av föränderlighet och tillfälligheter.

Det finns också drag som är gemensamma i bildkulturerna på de två förskolorna. Barnen använder sig av vissa gemensamma konventioner som hus ritade framifrån med fönster som det är kors i. Barnen tycks också ha en gemensam uppfattning om vilka motiv som ska ritas – människor (med ögon, mun och hår, armar, ben och kläder), mark, solar och hus med tillhörande attribut som skorstenar med rök. Likaså tycks de dela idén om att en teckning består av ett objekt i mitten med gräs under och en sol ovanför. Att framställa sådana motiv och kompositioner är en del av den ritkultur som traderas dem emellan.

Många av de motiv som barnen på de två förskolorna ritade tycks var sådana motiv som ritas av barn runt om i västvärlden och som dessutom ritades redan för hundra år sedan, då barnbildsforskningen tog sin början, något som Duncum (1997) visar i en forskningsöversikt.⁸ Vid det förra sekelskiftet var människofiguren det populäraste motivet precis som idag. Hur kommer det sig att dagens barn ritar samma motiv som barn gjorde för hundra år sedan? En trolig förklaring är den tes som Mouritsen (1996) framför – att barn upprätthåller både lokala och globala lekkulturer genom att i sina dagliga liv delta i och utöva lek.

Medierna och barnens bildkulturer

På båda de undersökta förskolorna finns ett stort intresse för mediebilder bland barnen och de framställer gärna mediefigurer i sitt bildskapande. Mouritsen (1996) menar medierna idag är en nödvändig grund för barnens utövande av sina lekkulturer. De bidrar med råmaterial som barnen tar över och omsätter i lek och berättelser. Medieerfarenheter utgör på ett annat sätt än i tidigare generationer en gemensam referensram för barn och är på så sätt en viktig utgångspunkt för deras lekar. Brembeck (1996) menar på motsvarande sätt att barn i det postmoderna samhället, som präglas av konsumtion, i hög grad lever i en symbolvärld; en värld där de symboler som förmedlas via tv-reklam, barnprogram, dataspel, leksaker och andra produkter är väl så verkliga för barn som den ”riktiga” världen. Hon tar som exempel hur en person som tappat bort sin katt sätter upp lappar och efterlyser en katt som ser ut som

8 Översikten gäller något äldre barn (middle childhood) än de som ingår i min studie men motiven stämmer väl överens trots det.

den i Pussireklamen.⁹ Denna reklam ingår i en gemensam erfarenhetsvärld för många människor och idag är det säkert mera effektivt att lämna en sådan beskrivning än att, som man skulle ha gjort för ett par decennier sedan, beskriva kattens utseende med egna ord. Pussikatten blir därtill lika verklig som en riktig katt för många barn och lever på så sätt sitt eget liv i symbolvärlden. Mediernas symbolvärld är enligt Brembeck en gemensam erfarenhetsvärld för dagens barn när de möts i förskolor och skolor. Serietidningar, barnprogram på tv, dataspel och leksaker ger barnen modeller, språk och symboler att laborera med. Barn använder dem i samtal och lekar. Att känna till tv-program och serietidningar ger barnen inträdesbiljetter till samvaro med andra barn.

Många medieprodukter tycks ha en speciell lockelse på barn. Det kan hänga samman med att dagens populärkultur¹⁰ skickligt utnyttjar barns drömmar, önskningar och fantasier. Utvecklingen av nya produkter bygger på noggranna marknadsundersökningar av barns drömmar och önskningar (Brembeck, 1996; Seiter, 1993).

I dialogen med mediebilder framstår skillnaden mellan flickors och pojkars bilder som särskilt tydlig. Det kan delvis ha att göra med att marknadsföringen av produkter som riktar sig till flickor respektive pojkar ser olika ut. I leksaksaffärer finns det olika avdelningar för flickor och pojkar. På flickornas hyllor, som går i rosa och andra pastellfärger, finns det bland annat barbie-dockor med tillbehör som förknippas med kvinnlig konsumtion. På pojkarnas hyllor finns Action man och andra hjältar, med tillbehör i form av vapen, fordon med mera. Färgställningen är ofta mörk och murrig (Kline, 1993; Seiter, 1993). De refererade studierna gäller USA men mina egna besök i leksaksaffärer i Sverige ger samma intryck. En svensk undersökning av annonser för lego i Kalle Anka-tidningar visar att reklamen ser olika ut beroende på om den riktar till flickor eller pojkar. I pojkannonser finns rekvisita för strider medan flickornas annonser innehåller dockor, hästar, hundar och bebisar (Brembeck m.fl., 2001).

Barnens estetik

I barnens smak

I vissa genrer ingår estetiska aspekter som en viktig del. När barnen exempelvis gör collage eller vissa slags teckningar, verkar det viktigaste vara just att det ska bli något fint. Det fina kan beröra en eller flera av de komponenter som konstituerar en genre – innehåll, stil eller komposition. Det kan handla om att skapa ett innehåll som uppfattas som fint eller attraktivt som en blomma, en dinosaurie eller en pokémon. Det kan handla om stil – att åstadkomma en fulländad form, en vacker färg eller att använda material som uppfattas som vackert, till exempel guld-papper och glitter. Det kan slutligen handla om att göra en vacker komposition, till exempel i ett collage. Ofta kombineras flera av dessa aspekter. När barnen gör collage väljer de material som de tycker är fint och klistrar upp det i dekorativa mönster. Guldhjärtan är gjorda av ett vackert material, har en vacker form och föreställer samtidigt något som uppfattas som fint – hjärtat är en symbol för kärlek. I detta avsnitt ges några exempel på vad som är fint i barnens ögon.

Här tas två bilder (bild 1 och 2), ritade av en flicka respektive en pojke på Gungan, till utgångspunkt för att lyfta fram några aspekter som gör teckningar fina i barnens ögon.

9 När jag skriver om mediefigurer, produkter och leksaker har jag valt att använda stor begynnelsebokstav när jag syftar på en speciell karaktär, som Bamse, eller ett speciellt varumärke (som Pussi) medan liten bokstav används när det är en typ av leksaker eller figurer (och inte en speciell karaktär) som åsyftas. Det innebär exempelvis att jag skriver Barbie när det är karaktären som åsyftas men barbies, barbie-dockor och barbie-prinsessor när det rör sig om en typ av figurer (jfr Svenska språknämnden, 1991).

10 Med populärkultur avses ”massproducerade kulturprodukter som är använda och spridda i stora lager av befolkningen och som av dominerande smakinstanser klassas som mindre värda” (Ganetz, 2000, s. 28–29).



Bild 1: Nina, 5:1 (fiberspetspenna och vaxkrita)



Bild 2: Fredrik, 6:1 (fiberspetspenna)

Nina (5:1), Gabriella (5:3) och Cecilia (4:7) på Gungan ägnar sig ofta åt en dekorativ teckningsgenre med motiv som hus och flickor och starkt stiliserade kompositioner. Bild 1 är ett exempel på hur dessa teckningar kan se ut. Bilden är ritad av Nina men liknande teckningar ritas samtidigt av Gabriella och Cecilia. På min fråga om vad teckningarna föreställer säger Nina att de föreställer flickor. Jag frågar vad hjärtformen högst upp på Ninas figur föreställer och Nina säger att det är ett hjärta, men när jag frågar var flickans ansikte är pekar hon också på hjärtformen. Här verkar det alltså som om det viktiga är att rita ett hjärta och inte att framställa en människofigur. I flickornas ögon är hjärtan något fint och efter människofiguren är hjärtat den vanligaste detaljen i flickornas teckningar.

I denna typ av dekorativa teckningar har skönhetsaspekter den största betydelsen. Färg, form och komposition är viktigare än innehållet. Det finns inga narrativa inslag i bilderna. När flickorna berättar om bilderna redogör de inte för händelser utan pekar ut detaljer som hjärtan och stjärnor. Färgerna väljs snarare efter vad flickorna tycker är vackert och effektivt än efter anspråk på realism. Hjärtflickan ovan har svart och orange klänning, lila armar och gult hår. Hjärtansiktet är rött och svart. Även i sådana bilder som är narrativa är de dekorativa inslagen viktiga när dessa flickor ritat. Hjärtan, stjärnor och blommor förekommer flitigt.

Bland pojkarna finns också många teckningar med starkt dekorativa inslag som bild 2, ritad med hjälp av mallar av Fredrik (6:1) på Gungan. I denna teckning används starka färger. Dinosaurien och noshörningen är noggrant ifyllda med fiberspetspennor i mörkblått, grönt och gult. Konturer är ritade runt djuren med mörkblått. Dinosaurien har en mönstrad sköld och olika mindre mallar har använts för att rita dekorativa effekter som kompletterar bilden. Mallar som ska föreställa flygande tefat har använts för att rita hattar. Djuren är placerade på bilden så att de ser ut som om de rör sig.

Dessa båda bilder skiljer sig åt i innehåll, stil och komposition men de har också likheter – de speglar båda en strävan efter att åstadkomma något som i barnens ögon är formfulländat. I Ninas teckning används den symmetriska kompositionen som medel och i Fredriks teckning används mallar som hjälper honom att åstadkomma perfekta figurer. Denna strävan efter fulländning är ett drag i barnens tecknande som är centralt.

Vuxna ”ritar finare”

Vad står denna strävan efter att åstadkomma fulländade former och kompositioner för? Jag tror den har att göra med innebörden i att vara barn i västvärlden idag. I den sociala konstruktionen av barndom definieras barn i förhållande till vuxna, i termer av bristande ålder, kroppsstorlek och förmågor. Vuxenhet är normen och barndomen konstrueras som ett förstadium till vuxenlivet. Barnens liv genomsyras av föreställningen om att de ska växa, utvecklas och lära sig. Rutinmässigt påminns de om att det är positivt att vara stor genom att de får kommentarer om att de har vuxit eller blivit stora och duktiga (James, 1993).

Att rita föreställande bilder är svårt. Det krävs flera olika förmågor. Förutom att behärska handens motorik behöver man bland annat behärska ett bildspråk och känna till olika material och hur de kan användas. Förmågan att rita föreställande teckningar kommer sent jämfört med förmågan att uttrycka sig på andra sätt, exempelvis i gester eller i tal. Dessutom lämnar ritaktiviteter, i motsats till andra uttryck, materiella spår. Ordet som man har sagt fel är strax glömt men av ritaktiviteten finns det en bestående ”rest” – en teckning som kan beskådas och kritiseras. En teckning blir ett materiellt bevis på att man är kompetent (stor) eller inkompetent (liten och barnslig). Att rita barnsligt är att förpassas till en ålder man har passerat och varje tecken på att återvända till ett tidigare stadium blir, menar James (1993), stigmatiserande. Barnen uppskattar därför inte barnsliga teckningar. Istället är det enligt dem positivt och eftersträvansvärt att rita likadant som äldre barn och vuxna, något som Emily (5:7) ger uttryck för när jag frågar henne om en teckning som hon gör genom att rita av det hundhuvud som en i personalen ritat:

Jag: ”Är det kul att rita av såna där?”

Emily: ”Jaa.”

Jag: ”Vad är det som gör att det är kul jämfört med att rita en egen?”

Emily: ”Jo det är för att fröknarna ritat mycket finare än barna och det är en fröken som har ritat den.”

Mina fynd stödjer de resultat som Goodnow, Wilkins & Daves (1986) fick i en undersökning av vilka bilder som barn tycker är fina. Barn som fick välja mellan de realistiska teckningar som äldre barn gjort och de mera expressiva bilder som yngre barn gjort valde de äldre barnens.

Barnen använder således alla tillgängliga medel för att resultatet ska bli ”riktigt” eller lika fint som vuxnas eller kompisars bilder. Nästa avsnitt handlar om de olika strategier som barnen använder för att skapa bilder som ser ut som vuxnas bilder. Det handlar exempelvis om att öva, att ta hjälp från barn som man tycker ritat finare än man själv samt att använda hjälpmedel som mallar och målarböcker.

Att lära sig av andra barn

Ett annat sätt att åstadkomma fina bilder är att ta hjälp av andra barn. En del barn fungerar som för- eller hjälppritare i förhållande till sina kamrater (Mouritsen, 1996; se även Thompson, 2000). Nina på Gungan är en flicka som ofta tar en sådan ledande position när barnen sitter och ritar, som i den episod där hon och Gabriella ritar likadana hus. Episoden börjar med att Nina (5:1) och Gabriella (5:3) hämtar var sitt papper och fiberspetspennor och sätter sig vid ett bord. Benjamin (5:3) och Elias (5:8) sitter vid samma bord.

Nina ritar en rosa stjärna på Gabriellas papper. Nina ritar sedan en stjärna på sitt eget papper med samma rosa penna. Nu har båda teckningarna stjärnor som Nina ritat.

Nina ritar ett lila streck från stjärnan och neråt på sitt papper.

Gabriella tittar på, tar över den lila pennan när Nina är klar, och ritar ett likadant streck.

Nina ritar ett hus runt stjärnfiguren med en turkos penna.

Gabriella tar över den turkosa pennan, tittar hur Nina har gjort och börjar rita ett hus. Hustaket som hon ritar blir felvänt, med spetsen nedåt.

Nina börjar om med att göra en teckning med en stjärna på åt Gabriella. Hon ritar även hustaket på Gabriellas teckning.

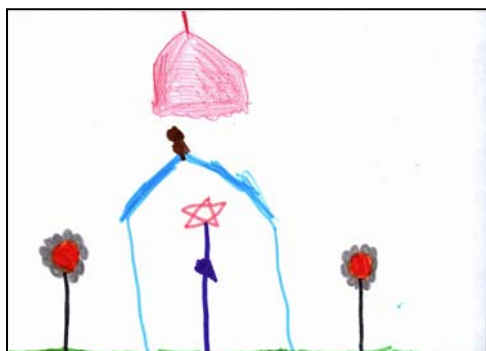


Bild 3: Nina, 5:1 (fiberspetspenna, färgpenna)



Bild 4: Gabriella, 5:3 (fiberspetspenna, färgpenna)

Av exemplet framgår att Nina ritar före (bild 3) och Gabriella kopierar (bild 4). Nina bestämmer motiv och vilka färger som ska användas. Eftersom Nina enligt flickornas åsikt är bättre än Gabriella på att rita vissa moment, som stjärnor och hustak, så får hon göra dem även på Gabriellas teckningar.

Nina målar gräs längst ner på sin teckning och lägger ner den gröna pennan framför Gabriella med en smäll. Gabriella tar pennan och ritar gräs.

Nina ritar svarta streck upp från gräset med orangeröda rundlar på. Gabriella ritar likadana svarta streck.

Nina: "Du har ju röd på dig."

Gabriella tar den orangeröda pennan och ritar likadana rundlar som Ninas.

När Nina lägger den gröna pennan framför Gabriella och när hon påminner om att den orangeröda pennan ligger framför Gabriella fungerar det som ett sätt att instruera Gabriella om hur hon ska göra.

Elias: (till Gabriella) "Vad är det för nåt?" Han pekar på den rundel som Gabriella håller på att rita.

Gabriella: "Fråga Nina."

Nina skriver sitt namn¹¹ med en röd färgpenna ovanför huset. Hon ritat en lampliknande figur runt namnet och skuggar med pennen.

Gabriella skriver sitt namn med den röda pennen och ritat en likadan lampfigur runt.

När Elias frågar Gabriella vad hon ritat hänvisar hon till Nina. Det visar att Gabriella kopierat utan att veta exakt vad det är hon ritat och att hon överlåter åt Nina att bestämma innehållet.

Ett sätt att förstå denna episod är att den erbjuder Gabriella möjligheten att åstadkomma en fin teckning. Hon får hjälp med att rita stjärnan och hustaket på teckningen. Nina visar henne steg för steg hur hon ska bygga upp kompositionen. Mouritsen (1996) menar att trädning är en förutsättning för den ritkultur som finns bland barn. Förritare har en central betydelse, liksom att man använder sig av enkla och beständiga schabloner i ritaktiviteter.

Att vara förritare har också sociala funktioner. Positionen som förritare ger makt och status. När Gabriella och Nina ritat sina husteckningar går Gabriella med på att låta Nina bestämma motiv, färger och komposition. Men Nina är inte förritare i alla lägen. Det är bara när Nina ritat något som Gabriella tycker är fint som hon vill rita likadant, något som blir tydligt när Nina och Gabriella, efter det att de ritat husen ovan, tar fram varsitt nytt papper.

Nina ritat snabbt rosa streck över hela pappret.

Gabriella: "Nämen Nina!"

Nina: "Det är ju något...det är vatten som är så rosa." Hon byter till en blå penna och fortsätter rita streck och sicksacklinjer.

Gabriella tittar på en stund, sedan går hon till soffan bakom Nina och hoppar i den.

Nina: (vänder sig om) "Gabriella! Inte hoppa!...Gabriella, du skulle ju rita!"

Gabriella: (fortsätter hoppa) "Fast jag vill inte rita...så där!"

Nina ritat rundlar i olika färger.

Gabriella kommer tillbaka till bordet.

Nina: "Vill du göra som mej?"

Gabriella: "Neej."

Nina: "Det är jättefint." Hon viker ihop sitt papper och gör ett paket av det.

Gabriella viker ihop sitt oritade papper och gör ett paket.

11 Namnen har retuscherats bort.

Mallar – hjälpmedel att göra något fint

På båda avdelningarna ritas barnen gärna med hjälp av mallar.



Bild 5: Hålmall



Bild 6: Hålmall

På Gungan använder barnen nyinköpta mallarna både under fri lek och i ett lärarlett sagoboksprojekt. Mallarna föreställer dinosaurier, noshörningar, fiskar, blommor, stjärnor med mera (bild 5 och 6).

På Kojan har personalen tillverkat mallar till masker. Barnen ritas av dem när de vill göra olika slags masker till leken. På Kojan använder barnen också pärlplattor som mallar (bild 7).

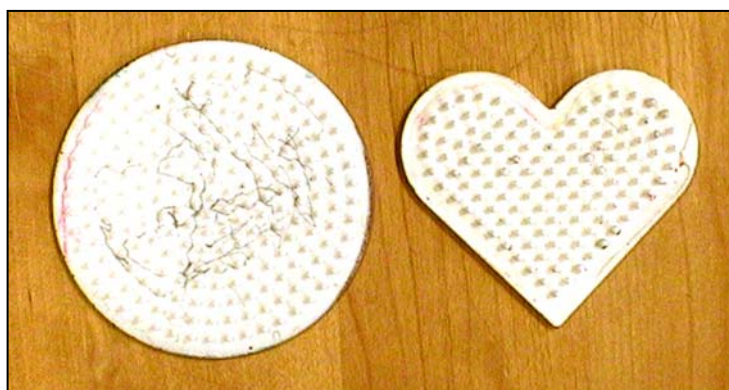


Bild 7: Pärlplattor

På båda avdelningarna utnyttjar flickor sina händer som mallar. De lägger sin ena hand på pappret och ritas utmed konturerna. De ritade händerna utsmyckas ibland med röda naglar, ringar och armband.

Mallar av olika slag ger barn möjlighet att rita motiv som de ännu inte behärskar att rita på fri hand. En annan lockelse med mallarna är att de gör det möjligt för barnen att på egen hand rita perfekt formade figurer. Att rita händer är svårt, fingrarna hamnar på fel ställe och blir för smala eller för breda. Genom att använda sin egen hand som mall kan man åstadkomma en hand som ser "riktig" ut. Att rita en rund form på fri hand är också svårt – men med hjälp av pärlplattorna går det att åstadkomma en fulländad rundel. Med Cecilias arbete på att lära sig rita hjärtan i minne förefaller det begripligt om det känns lockande att kunna rita perfekt formade figurer.

De bilder som barnen ritas med hjälp av mallar är de stolta över och vill visa upp. På Gungan har barnen själva satt upp sina dinosaurieteckningar i barnhöjd. På Kojan tejpar Lotta (4:2) upp ett hjärta och en rundel vid sin klädhylla i tamburen (bild 8).



Bild 8: Lotta, 4:2 (utklippta mallteckningar)

Klädhyllan är nästan det enda individuella utrymme barnen har i förskolan. Att tejpa upp saker vid sin hylla i tamburen kan liknas vid att hänga upp en namnskylt på ytterdörren, det står som en presentation av en själv. Under hyllan hänger mycket riktigt lappar som Lotta har skrivit sitt namn på. Att hon väljer att hänga upp just de bilder hon tillverkat med hjälp av mallar tyder på att hon är stolt över dem, vill visa upp dem, och låta dem vara en presentation av henne själv.

Målarböcker – att göra rätt

Målarböcker verkar ha en ungefär likadan betydelse som mallarna – de hjälper barnen att åstadkomma något som de tycker är fint. Linnea (4:4) svarar på min fråga om varför det är roligt med målarböcker: ”För jag tycker andra gör fint och jag vill rita fint också.” Hon ritade länge och är noga med att inte komma utanför strecken. Hon väljer färgpennor som fungerar bättre än vaxkritor när man vill hålla sig innanför strecken.

På Kojan finns det dels målarböcker från Televerket, dels kopierade blad. De föreställer dinosaurier, digimonfigurer, Disneyfigurer som Kalle Anka, nallar, frukter, bokstäver, siffror med mera. Dessa blad är populära hos barnen. De förvaras i en pärm där barnen får hämta utan att be om lov. De finns dock en restriktion – man får bara ta ett blad av varje sort. På Gungan förekommer det bara vid två tillfällen att barn använder målarböcker. Det är när Fredrik har tagit med sig en målarbok hemifrån som han och Elias ritade i.

När jag frågar Elias (5:8) varför han tycker att det är roligt med målarböcker svarar han: ”Det är roligt att se dom, när man ska komma ihåg hur dinosaurier ser ut, så tittar man på dom.” Hans svar antyder för det första att målarböckerna har ett underhållningsvärde. Det är roligt att titta i dem på samma sätt som det är roligt att titta i en bok eller en tidning. Bilderna i målarböckerna påminner om serietidningar och tecknad film, både när det gäller innehåll och form. Det verkar för det andra som om han tycker att målarböckernas bilder är mera ”riktiga” än barnens egna teckningar. De kan användas som information om hur dinosaurier ser ut.

Målarboksgenren tycks vara förknippad med att man ska göra ”rätt”. När Fredrik (6:1) och Elias (5:8) färglägger bilder i Fredriks målarbok diskuterar de vad olika detaljer föreställer för att kunna välja ”rätt” färg.

Elias: ”Jag undrar om det här är stenar?” Han pekar på runda detaljer på marken.

Fredrik: ”Bara den och den och den och den och den.” Han pekar i boken

Elias: ”Och vad är det här?” Han pekar.

Fredrik: ”Det är vatten.”

Elias färglägger de detaljer som Fredrik pekat ut som stenar med grått.



**Bild 9: Fredrik, 6:1, Elias, 5:8 och Benjamin, 5:4
(fiberspetspenna i målarbok)**

Lite senare ska Benjamin (5:4) få måla på en annan bild (bild 9). Fredrik letar reda på den grå pennan och lägger den bredvid Benjamins hand. Fredrik instruerar: ”Ta den här och rita där och där och där och där och där (han pekar), inte utanför strecken.” Benjamin uppfattar inte att det är den grå pennan som han ska använda utan börjar färglägga den stora stenen med en grön penna som han har i handen. Fredrik utbrister: ”**Neej**, inte med den färgen, med **den**, den här.” Fredrik reagerar starkt vilket understryker att det är viktigt för honom att stenen blir målad med rätt färg. Det framgår att det inte bara är färgvalet som är viktigt utan också att måla innanför strecken.

Fredrik säger vidare när Elias ritar: ”Det får inte vara några småhål.” Det är således viktigt att bilderna fylls i noggrant. Han kommenterar en palm som Elias fyllt i:

Fredrik: ”Det där var jättesnyggt, du visste hur en palm skulle se ut.”

Elias: ”Jag har sett det på tv, Cartoon Network.”

Här verkar Fredrik mena både att färgerna är rätt valda och att palmen är noggrant ifylld. När barnen tolkar bilderna för att avgöra vad som är rätt färg tycks det vara krav på att välja färger enligt konventioner eller medieförebilder som är vägledande. Stenar ska vara grå och vattenpölar blå. Dinosaurier ska ha färger som barnen har sett i böcker och andra medier. Elias berättar att det är från tecknad film på tv-kanalen Cartoon Network som han har sett hur palmer ser ut. Tecknad film används sålunda som en kunskapskälla när det gäller den ”riktiga” färgen på palmer.

Målarböcker har sammanfattningsvis ungefär samma funktion som mallarna i barnens bildskapande. De hjälper barnen att åstadkomma bilder som de tycker är fina och som de inte skulle kunna rita på fri hand. Målarböckerna verkar också upplevas som något som är fint och fascinerande i sig. Det kan hänga ihop med att målarböcker är en del av barnkulturen. De tillverkas för barn och är avsedda att vara lockande och fascinerande för barn. De hämtar ofta sina motiv från andra medier, till exempel serietidningar, filmer och barnböcker, medier som är positivt laddade och lockande för barn.

Barnens bildskapande utmanar vuxenvärlden

Barnens ideal krockar med vuxenvärldens

I avsnittet ovan har jag redovisat hur barnen på olika sätt försöker åstadkomma bilder som i deras ögon är fina. De använder sig av olika strategier som att kopiera andra barns teckningar, använda mallar och fylla i förtryckta målarboksbilder. Detta är i linje med det som sades om barns ritkulturer ovan. En förutsättning för att barn ska kunna tradera ritkulturer mellan sig är enligt Mouritsen (1996) att det finns enkla schabloner och en formfasthet. De stiliserade kompositioner och mallar som barnen i min undersökning använder sig av underlättar

traderingen. Dessa strategier kan också förstås som vägar att bemästra det dilemma som beskrevs ovan – att det är svårt att rita och få handen att lyda samtidigt som barnen vill framstå som lika stora och kompetenta som sina kamrater.

Paradoxalt nog medför de strategier som barnen använder för att göra bilder som de tycker är fina – mallar, målarböcker och kopiering – att bilderna blir mindre värda i vuxnas ögon. Enligt de ideal som gäller i pedagogiska och konstvetenskapliga sammanhang är dessa metoder förkastliga. När barnen kopierar och använder mallar går de emot den traditionella syn inom konstvetenskapen som innebär att originalitet och individualitet värderas högt (Mouritsen, 1996). I synen på konst och konstnärlighet har sedan romantikens dagar idén om originalitet haft en central plats (Cornell m.fl., 1988). Originalitet kommer ur latinets *origo*, ursprung, och enligt det romantiska synsättet växer det konstnärliga skapandet fram ”organiskt och fritt ur geniets jordmån” (s. 256). Originaliteten står i motsatsställning till imitation. Detta romantiska synsätt, som i hög grad präglat modernismen, har ännu stort inflytande.¹² I böcker om konsthistoria förs denna uppfattning fram och den moderna konsthandeln har ytterligare stärkt idén om originalitet (Cornell m.fl., 1988). Ytterligare ett begrepp som är viktigt i detta sammanhang är *autenticitet*. Detta begrepp hänger ihop med synen på konstverket som unikt och ursprungligt.¹³

Den romantiska/modernistiska uppfattningen har i hög grad påverkat den pedagogiska synen på barns bildskapande. Förskolebarns expressiva bilder har jämförts med konst, och konstnärer som Klee och Picasso har låtit sig inspireras av barns expressiva bilder (Aronsson, 1997). De barnbilder som påminner om modernistiska konstverk har värderats högt medan realistiska bilder har setts som ett steg tillbaka i utvecklingen.

Besläktade med modernismens ideal är idéerna om det fria skapandets pedagogik som har haft ett stort inflytande på bildskapandet i den svenska förskolan (Read, 1953, 1956). Read menar att drivkraften bakom barns bildskapande är ett subjektivt behov av att uttrycka sig. Han är inspirerad av psykoanalysen och menar att ett barns bildskapande ska ses som ”barnets direkta och oförfälskade uttryck för sin egen känslvärld” (Read, 1953, s. 87). Vuxna bör enligt Read undvika att påverka barnens bildskapande eftersom barnens självuttryck då kan hämmas. Med ett sådant synsätt är det givet att kopiering, mallar, och målarböcker är av ondo. Precis som en alltför styrande undervisning kan hämma barns självuttryck hindrar dessa hjälpmedel barn från att låta sina subjektiva känslor komma till uttryck. ”Varje införande av en yttre norm för teknik eller formgivning skapar omedelbart hämningar och gör hela strävan om intet.” (Read, 1956, s. 221)

Personalens preferenser speglar delvis modernismen och det fria skapandets pedagogik. Det är målningar och collage, som påminner om modern konst, som värderas högst och lyfts fram. På Kojan ordnar personalen en vernissage runt ett collage som barnen i en av grupperna har tillverkat gemensamt. På båda förskolorna gör personalen passepartouter till målningar. På Gungan är det barnens expressiva målningar och teckningar som personalen sätter upp på väggarna.

Inför mallar, målarböcker och populärkultur är personalen ambivalent. Mallar och målarböcker är inte personalens projekt, utan de används alltid på barnens initiativ. Det är dock personalen som tillhandahåller dem – personalen på Gungan köper in mallar och personalen på Kojan tillhandahåller målarboksblad. På båda förskolorna ursäktar sig

12 Det modernistiska inflytandet existerar vid sidan av en postmodernistisk eller poststrukturalistisk kritik som bland annat går ut på att det inte finns något absolut ursprung för skapande hos konstnären som individ på det sätt som modernismen hävdar. Konstnärer liksom andra människor lever och verkar i sociala och kulturella sammanhang; bildskapandet är medierat och bundet till tid och rum (Silverman, 1990).

13 Benjamin (1997) diskuterar i uppsatsen *Konstverket i reproduktionsåldern* (först publicerad 1935) vad som händer med konstverkets autenticitet och synen på konst i spåren av den växande möjligheten att reproducera konst i massomfattning.

personalen inför mig. De vet att det inte är ”pedagogiskt korrekt” men de vet också att barnen uppskattar dessa material. Personalen ser barnens förtjusning över mallar och målarböcker och vill glädja dem. Vuxna som lever nära barn vet vad barnen gillar och ser genom fingrarna, ungefär som föräldrar som köper sådana leksaker som inte är ”bra” (jfr Eckert, 2001).

Individualism kontra kollektivism

Idén om att skapa individuella bilder går illa ihop med de förutsättningar som finns på förskolan – där finns inte mycket utrymme för den enskilda individen. I förskolan är man sällan ensam; barnen har inga privata utrymmen utöver klädfacken i tamburen och de lådor som de har för de arbeten de har på gång; de behandlas ofta som ett kollektiv och gör hela tiden saker kollektivt – äter, lyssnar på böcker, klär på sig, går ut, leker och gör bilder.

Barn är inriktade på andra barn – de förhandlar hela dagarna om vem som ska vara tillsammans med vem (Corsaro, 1985, 1997; Strandell, 1994). Deras meningsskapande har inte plats för individualism – det går ut på att skapa gemenskap och att göra samma sak som kompisarna. De vill vara lika stora och lika kompetenta som andra barn och det i sin tur handlar om att räknas som en i gänget. För barnen är gemenskapen viktigare än det individuella uttrycket. Deras bildskapande kan många gånger beskrivas som kollektivt snarare än individuellt.

Hos barnen finns inte en idé om originalitet. När de gör bilder vill de tvärtom göra lika fint som andra barn vilket ofta innebär likadant som andra barn. Att använda mallar, målarböcker och kopiering är ändamålsenligt när man vill göra likadant som andra. Att rita förebilder och i ännu högre grad att rita på barns teckningar är något som, i Reads anda, varit tabubelagt bland förskolepersonal (Löfstedt, 2001; Skoog, 1995, 1998). Min tolkning är att de vuxna i förskolan dels är rädda att hämma barnen, dels att det uppfattas som en kränkning av autenticiteten i det individuella barnets bild att rita på den. Barnen däremot har inga sådana tabun – så länge det är någon som de tycker ritat finare än de själva som ritat på deras teckningar.

Man kan sammanfattningsvis tala om en kulturkrock mellan vuxnas och barns idéer om att skapa bilder. För barn är bildskapande mestadels ett kollektivt projekt – de vill skapa bilder tillsammans med andra barn och de vill göra bilder som liknar varandra. För vuxna är bildskapandet ett individuellt projekt som handlar om självuttryck.

Är barnens bildskapande autentiskt?

Betyder det att barnens bildskapande saknar autenticitet? Eller att målningar och huvudfotningar är autentiska medan mallbilder är icke-autentiska? Det beror på vilket autenticitetsbegrepp man utgår ifrån. Med modernismens synsätt skulle svaret på dessa frågor vara ja men dagens kultur- och medieforskare menar att autenticitetsbegreppet måste omdefinieras och utvidgas. För att diskutera frågan om autenticitet vill jag vända mig till den diskussion som förs av Fornäs (1994) och Tezlaff (1994). Deras resonemang gäller musik men samma tankegångar kan användas för att diskutera bilder. Tezlaff (1994) tar avstånd både från den modernistiska uppfattningen om autenticitet som kopplad till naturlighet och från en poststrukturalistisk hållning, som går ut på att autenticitet inte finns, eftersom allt är konstruerat och i den meningen artificiellt. Tezlaff föreslår istället ett vidgat autenticitetsbegrepp som inte är knutet till vare sig artisten eller musikverket utan till dem som använder musiken. Musik används inom subkulturer för att uttrycka livserfarenheter, frustration över tillstånd i samhället och för att utmana gränser. Musiken hjälper människor att artikulera sina identiteter och sina känslor inför tillvaron. Fornäs (1994) menar på motsvarande sätt att musik kan användas av lyssnarna för att uttrycka identitet på individuell, social och kulturell nivå.

I den meningen kan barnens bildskapande sägas vara autentiskt eftersom det är ett sätt för barnen att artikulera känslor och uttrycka sina identiteter, som individer, som social grupp och som könsvarer. Det ger dem också möjlighet att skapa kulturella frizoner och utmana vuxensamhället.

Bildskapande – ett sätt att göra barndom

Barn och vuxna i förskolan har till stor del olika syn på meningen med bildskapande. Som nyss har diskuterats är bildskapande i huvudsak ett kollektivt projekt för barnen och ett individuellt för de vuxna. Barn är starkt medvetna om andra barn – de identifierar sig med och vill höra samman med andra barn (Corsaro, 1985, 1997). Ett uttryck för barnens gruppidentiteter är deras smakpreferenser, som skiljer sig från vuxnas.

Inom forskningen om ungdomskultur har man intresserat sig för stil och smakpreferenser som vägar för unga människor att skapa identiteter.¹⁴ För ungdomsgrupper är det viktigt att visa sina identiteter genom att avskilja sig ifrån andra grupper av ungdomar; inom sina subkulturer använder ungdomsgrupper stil och smak för att skapa skillnader gentemot andra grupper.¹⁵ Det går inte att säga att barnens lokala kamratkulturer tar sig uttryck i sådana sammanhängande stilar som ungdomars subkulturer.¹⁶ De påminner dock om ungdomskulturer i den bemärkelsen att barnen använder smakpreferenser för att uttrycka identitet och samhörighet liksom för att skapa skillnader. Barn identifierar sig med barn och vill höra samman med andra barn (Corsaro, 1985, 1997). Delade smakpreferenser är ett sätt för barn att markera samhörighet med varandra. Bland barnen i de studerade förskolorna används smak också avskiljande. De viktiga avgränsningarna gäller ålder och kön. Barnen avgränsar sig för det första gentemot vuxna, för det andra mot yngre barn och för det tredje mot barn av det motsatta könet.

Som redan har framgått skiljer sig barnens smak från vuxnas. Som påpekats är barnen förtjusta i mallar och målarböcker, något som vuxna ofta tar avstånd ifrån. Barnen är vidare fascinerade av populärkulturella bilder. En orsak till detta kan vara att dessa produkter på ett tydligt sätt vänder sig till barn, på samma sätt som leksaker är till för barn. De är artefakter som markerar barndom, som ”tillhör” barn som social grupp och kan på så sätt användas som symboler för att markera tillhörighet i gruppen barn. Populärkulturen vänder sig till barn på ett annat sätt än den uttalat pedagogiska. Som nämndes ovan tar den kommersiella kulturen barns önskningar och intressen på allvar. Det finns inga pedagogiska ”baktankar” utan, i syfte att vinna barnen som konsumentgrupp, försöker man tillgodose barnens intressen, smakpreferenser och önskningar. Ofta är budskapen hedonistiska; allt det som barn får lära sig att de ska avhålla sig ifrån därför att det är skadligt eller oestetiskt – som skräpmat, krigsleksaker och sådant som vuxna tycker är vulgärt – erbjuds ohämmat. Barn vet om att vuxna inte är förtjusta i populärkultur men det bekymrar dem inte. Tvärtom kan det vara ett sätt att skaffa sig en frizon, ett område där barnen är experter och vuxna är tvungna att fråga. Populärkulturen är ett område där barn har större kompetens än vuxna; de vuxna kan inte alltid tala om hur en viss mediefigur ser ut eller vad en berättelse går ut på eftersom de vanligen inte läser serietidningar, ser på tecknade barnprogram eller spelar dataspel avsedda för barn. Corsaro (1997) menar att ett viktigt drag i barns kamratkulturer är just att de ger barn möjlighet att skapa kontroll över sina liv och göra motstånd mot vuxna. Barn och vuxna har inte alltid samma intressen och barnen är i allmänhet i en underordnad position gentemot vuxna. Barnens kamratkulturer kan, i paritet med ungdomars subkulturer, förstås som

14 Se t.ex. Bjurström (1997) och Fornäs m.fl. (1994).

15 Bjurström (1997) hämtar begrepp bl.a. från Bourdieu (1989) i sin analys av ungdomskulturer.

16 Bjurström & Lilliestam (1994) anger fyra element som är centrala i en stil: Kläder, ritualer, musik och slang. För att en stil ska ses som sammanhängande måste de objekt och symboliska uttryck som ingår vara integrerade i en grupps självmedvetande.

motståndskulturer, som ett sätt att avskilja sig från vuxenvärlden (Corsaro, 1997; Hake, 2003; Seiter, 1993; Ziehe, 1994).

Trots att barnen strävar efter att göra likadana bilder som vuxna, exempelvis genom att rita av deras bilder, vill de inte vara som vuxna – de vill vara som andra barn. Om barnens smak blir underkänd av vuxna gör det inte så mycket, det är kamraternas åsikter som är viktigast. Det är viktigare att göra en teckning som kamraterna tycker är fin än att få beröm av en förälder eller personal.

Är det möjligt för barn och vuxna att mötas?

I min studie har jag visat att barns meningsskapande i bildaktiviteter på flera punkter skiljer sig ifrån vuxenvärldens. Hur problematiskt är detta och i vilken mån är det önskvärt att nå större överensstämmelse?

Barnens egna bildprojekt är värda större uppskattning. Barn lär sig sannolikt att rita först och främst genom att delta i bildaktiviteter tillsammans med andra barn. Barnen förvaltar och traderar en stor del av bildkulturen mellan sig och de använder ändamålsenliga metoder för detta (jfr Mouritsen, 1996). Deras bildkulturer inrymmer stora potentialer för lärande genom att de arbetar med material, motiv och berättelseteman som engagerar dem. Jag tror dock att lärarstyrda bildaktiviteter har viktiga funktioner – de ger barnen tillgång till genrer som de annars inte skulle upptäcka och vissa barn skulle sannolikt inte rita alls om de inte blev påverkade av vuxna. Utan vuxenstöd skulle barnens bildskapande bli mera likriktat och mediedominerat. Jag vill vidare undvika att ge uttryck för en romantisk uppfattning om barnens gemenskap. Som har framgått av resultatkapitlet är exkludering och konkurrens hot som barnen lever med och som de behöver vuxenstöd för att hantera.

Det vuxeninitierade sagoboksprojekt som genomfördes på Gungan visar hur fruktbart ett möte mellan barnens och personalens meningsskapande kan bli. Genom att personalen gav sig in i barnens medievärld fick barnen stöd i att berätta sina berättelser (jfr Dyson, 1997). De klarade av att berätta mera avancerade berättelser än de skulle ha kunnat göra på egen hand. Samtidigt fick de lov att fritt välja innehåll i sina berättelser vilket gjorde att de kunde använda sig av olika mediefigurer och teman som de var starkt fascinerade av. De fick också lov att använda mallar, ett redskap som de normalt bara använde i barninitierade aktiviteter. De fick med andra ord ta med sig sina egna motiv och metoder in i projektet vilket gjorde arbetet engagerande för dem och bidrog till att de blev nöjda med sina bilder.

Projektet tyder på att sättet att förhålla sig till populärkultur i förskolan håller på att bli mer försonligt. Detta ligger i linje med den inställning som Skolkommittén ger uttryck för i betänkandet *Skolfrågor – Om skola i en ny tid* (SOU 1997:121). Där sägs att skolan ska öka elevernas möjlighet att använda kulturen samtidigt som de ska få hjälp att granska den kritiskt. Istället för att motverka populärkulturen ska skolan ”se mediekulturen som en berikande del av barns och ungdomars liv” (s. 263). I förskolan liksom i skolan har inställningen till populärkultur länge varit restriktiv. Man har sett som sin uppgift att erbjuda barn den goda samhällsstödda kulturen medan populärkulturen har ansetts stå för dålig smak (Hanson & Sommansson, 1998) och förmedlare av stereotypa värderingar när det gäller kön, klass och ras (se t.ex. Giroux, 1997). I diskussionen om populärkultur har det hävdats att barn är sårbara och bör skyddas från populärkultur. Denna inställning har fått konkurrens av ett synsätt som innebär att barn är kreativa och medvetna konsumenter. Buckingham (1998) menar att båda dessa synsätt bygger på konstruktioner av barn som isolerade individer, bortkopplade från sociala sammanhang och samhället. En analys av barnens förhållande till medier måste utgå både från utvecklingen inom medieindustrin och från förändringar i barns ställning som social grupp

Det finns dock risker med att vuxna annekterar barns bildskapande. I diskussionen om lek framhåller Berg (1992) och Steinsholt (1999) att det som gör leken så värdefull för barn är

just att den är sitt eget mål. Den är inte planlagd och man vet inte i förväg vad som kan hända. Steinsholt jämför lek med förälskelse – det är något som bara sker och som inte behöver motiveras. Om man börjar se rationellt på leken och utnyttja den för pedagogiska syften förändrar den karaktär – den är inte längre lek utan övning. Pedagogik som betonar nyttoaspekter av lek riskerar att leda till ”lekförstöring” (Berg, 1992, s. 131). Det finns således fördelar med att barnen får ha sina bildkulturer ifred, som en fredad zon. Ett syfte med barnens kamratkulturer är ju också enligt min tolkning ovan att avskilja sig ifrån vuxna och skapa en egen gruppidentitet. Om barnens bildkulturer i alltför hög grad införlivas i personalens pedagogik riskerar barnen att förlora en av sina sista frizoner i en värld som blir alltmer vuxenkontrollerad.

Referenser

- Alanen, Leena (2001): "Childhood as a Generational Condition: Children's Daily Lives in a Central Finland Town", i L. Alanen & B. Mayall (red.) *Conceptualizing Child-Adult Relations*, London & New York: Routledge Falmer, s. 129–143.
- Aronsson, Karin (1997): *Barns världar – barns bilder*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Bakhtin, Mikhail (1981): *The Dialogic Imagination. Four Essays*, Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail (1986): *Speech Genres and Other Late Essays*, Austin: University of Texas Press.
- Bachtin, Michail (1991): *Dostojevskijs poetik*, Gråbo: Anthropos.
- Bendroth Karlsson, Marie (1996): *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*, (Diss.) (Linköping Studies in Art and Science; 150) Linköping: Univ.
- Benjamin, Walter (1997): "Konstverket i reproduktionsåldern", i L. Furuland & J. Svedjedal (red.) *Litteratursociologi. Texter om litteratur och samhälle* Lund: Studentlitteratur, s. 100–129.
- Berg, Lars-Erik (1992): *Den lekande människan. En socialpsykologisk analys av lekandets dynamik*, Lund: Studentlitteratur.
- Bjurström, Erling (1997): *Högt & lågt – Smak och stil i ungdomskulturen*, (Diss.) (Stockholms universitet, JMK) Umeå: Boréa Bokförlag.
- Bjurström, Erling & Lilliestam, Lars (1994): "Stilens markörer", i J. Fornäs m. fl. (red.) *Ungdomskultur i Sverige*, (FUS-rapport nr 6) Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium, s. 203–232.
- Bourdieu, Pierre (1989): *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, London: Routledge.
- Brembeck, Helene (1996): "Postmodern barndom", i H. Brembeck & B. Johansson (red.) *Postmodern barndom*, (Skrifter från Etnologiska föreningen i Västsverige; 23) Göteborg: Univ., s. 9–19.
- Brembeck, Helene & Johansson, Barbro (red.) (1996): *Postmodern barndom*. (Skrifter från Etnologiska föreningen i Västsverige; 23) Göteborg: Univ.
- Brembeck, Helene, Berggren Torell, Viveka, Falkström, Marie & Johansson, Barbro (red.) (2001): *Det konsumerande barnet*. (Skrifter från Etnologiska föreningen i Västsverige; 34) Göteborg: Univ.
- Buckingham, David (1998): "Re-Constructing the Child Audience", i M. Haldar & I. Frønes (red.) *Digital barndom*, Oslo: Ad Notam Gyldendal, s. 34–50.
- Burr, Vivien (1995): *An Introduction to Social Constructionism*, London: Routledge.
- Cornell, Peter m.fl. (red.) (1988): *Bildanalys. Teorier, metoder, begrepp*, Stockholm: Gidlund.
- Corsaro, William A. (1985): *Friendship and Peer Culture in the Early Years*, Noorwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, William A. (1997): *The Sociology of Childhood*, London: Sage Publications.
- Duncum, Paul (1997) "Subjects and Themes in Children's Unsolicited Drawing and Gender Socialization", i A. Kindler (ed.) *Child Development in Art*, Reston: NAEA, s. 105–114.
- Dyson, Anne H. (1997): *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*, New York: Teachers College Press.
- Eckert, Gisela (2001): *Wasting Time or Having Fun? Cultural Meanings of Children and Childhood*, (Diss.) (Linköping Studies in Art and Science; 226) Linköping: Univ.
- Fornäs, Johan (1994) Ungdom, kultur och identitet. I: J. Fornäs m. fl. (red.), *Ungdomskultur i Sverige*, (FUS-rapport nr 6) Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium, s. 13–26

- Fornäs, Johan m. fl. (red.) (1994): *Ungdomskultur i Sverige*. (FUS-rapport nr 6) Stockholm/Ste Hag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Ganetz, Hillevi (2000): "Fina och fula änglar?", i K. Jonsson & A. Öhman (red.), *Populära fiktioner*, Stockholm: Symposium, s. 23–35.
- Giroux, Henry A. (1997): "Are Disney Movies Good for Your Kids?", i S. R. Steinberg & J. L. Kincheloe (red.), *Kinderculture: The Corporate Construction of Childhood*, Boulder, Colo. & Oxford: Westview Press, s. 53–67.
- Gombrich, Ernst H. (1968): *Konst och illusion. En studie i bildframställningens psykologi*, Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Goodnow, Jacqueline J., Wilkins, Paula & Dawes, Leslie (1986): "Acquiring Cultural Forms: Cognitive Aspects of Socialization Illustrated by Children's Drawings and Judgments of Drawings", i *International Journal of Behavioral Development*, 9, s. 485–505.
- Hake, Karin (2003): "Five-Year-Old's Fascination for Television. A Comparative Study", i I. Rydin (red.) *Media Fascinations. Perspectives on Young People's Meaning Making*, Göteborg: Nordicom, Göteborg Univ., s. 31–49.
- Halldén, Gunilla (2003): "Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp", i *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8:1–2, s. 12–23.
- Hanson, Hasse & Sommansson, Agneta (1998): *Kulturens asplöv*. (En idéskrift från sekretariatet för Arbetsgruppen för Kultur i skolan) Stockholm: Fritzes.
- James, Allison (1993): *Childhood Identities. Self and Social Relationships in the Experience of the Child*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan (1998): *Theorizing Childhood*, Cambridge: Polity Press.
- James, Allison & Prout, Alan (red.) (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood*, London: Falmer Press.
- Kline, Stephen (1993): *Out of the Garden. Toys, TV, and Children's Culture in the Age of Marketing*, London & New York: Verso.
- Kristeva, Julia (1986): *The Kristeva Reader*, Oxford: Blackwell.
- Löfstedt, Ulla (2001): *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande*, (Diss.) Acta Universitatis Gothoburgensis. (Göteborg Studies in Educational Sciences; 153) Göteborg: Univ.
- Mouritsen, Flemming (1996): *Legekultur. Essays om børnekultur leg og fortælling*, (Skriftserie utgivet av Center for Kulturstudier, Medier og Formidling; 6) Odense: Univ.
- Pedersen, Kristian (1999): *Bo's billedbog – en drengs billedmæssige socialisation*, (Diss.) Köpenhamn: Dansk psykologisk Forlag.
- Prout, Alan (2000): "Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity" i A. Prout (red.) *The Body, Childhood and Society*, London: Macmillan Press Ltd, s. 1–18.
- Read, Herbert (1953): *Konst och personlighet*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Read, Herbert (1956): *Uppfostran genom konsten*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Seiter, Ellen (1993): *Sold Separately. Children and Parents in Consumer Culture*, New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Silverman, Hugh J. (1990) (red.): *Postmodernism – Philosophy and the Arts*, London: Routledge.
- Skoog, Eva (1995): *Förskollärarens arbete med bild och form. En intervjuundersökning*, (C-uppsats) (Institutionen för pedagogik och psykologi). Linköping: Univ.
- Skoog, Eva (1998): *Hur arbetar förskollärare med bild?*, (Licentiatavhandling.) (Institutionen för pedagogik och psykologi) Linköping: Univ.
- SOU 1997:121: *Skolfrågor – Om skola i en ny tid*, (Slutbetänkande av Skolkommittén) Stockholm: Fritzes
- SOU 1997:157: *Att erövra omvärlden*, Förslag till läroplan för förskolan. (Slutbetänkande av

- Barnomsorg och Skolakommittén) Stockholm: Fritzes.
- Sparrman, A. (2002): *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker*, (Diss.) (Linköping Studies in Arts and Science; 250) Linköping: Univ.
- Steinsholt, Kjetil (1999): *Lett som en lek? Ulike veivaglar inn i leken og representasjonenes verden*, Trondheim: Tapir forlag.
- Strandell, Harriet (1994): *Sociala mötesplatser för barn*, Gaudeamus: Helsingfors.
- Svenska språknämnden (1991): *Svenska skrivregler*, Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Tetzlaff, David (1994): "Music for Meaning: Reading the Discourse of Authenticity in Rock", i *Journal of Communication Inquiry*, 18:1, s. 97–118.
- Thompson, Christine (2000): "Drawing Together: Peer Influence in Preschool-Kindergarten Art Classes", *Visual Art Research*, 25:2, s. 61–68.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- West, Candace & Zimmerman, Don H. (1987): "Doing gender", *Gender & Society*, 1, s. 125–151.
- Ziehe, Thomas (1994): *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Änggård, Eva (2005): *Bildskapande – en del av förskolebarns kamratkulturer*, (Diss.) (Linköping Studies in Arts and Science; 315) Linköping: Univ. http://www.ep.liu.se/diss/arts_science/2005/315/index.html.

