

Med en kamera i hand

En fältstudie om hur barn utforskar sin vardag på förskolan med hjälp av digitalkamera

Anna Bergdahl Gustafsson



KONSTFACK, INSTITUTIONEN FÖR BILDPEDAGOGIK

Magisterkurs i bildpedagogik, 91-120 hp, 2011/2012

Examensarbete 30 hp

Handledare: Ulla Lind

Opponent: Pirkitta Kalimo

Datum för examination: 25/5-2012

Abstract

I en fältstudie på en förskola studeras förskolebarns användande, upptäckande och undersökande av förskolans vardagsmiljö med hjälp av digitalkamera. Syftet med detta är att visa hur förskolebarn, med kameran som hjälpmedel, vill och kan berätta om sin verklighet och vardag inom förskolans kontext. Det handlar också om att göra barnens röster hörda samt att bidra till ökade kunskaper om barns vilja och förmåga till tänkande, berättande och kultur- och kunskapande. Frågeställningarna är; Hur berättar barnen om sin vardag på förskolan med hjälp av digitalkamera? Vad tar barnen för bilder? Vad berättar barnen om och med sina bilder? Undersökningen har en poststrukturalistisk teoretisk ram där, barnen ses som kunskapande aktörer och medskapare till förskolediskursen. Det empiriska materialet analyseras med hjälp av diskursanalys och materialets multimodala funktioner beskrivs med text och bild. Resultatet av undersökningen visar på barnens förmåga att kommunicera och planera sina undersökningar. Studien visar också hur tankarna som produceras om förskolan, barnet och samhället är en del av det som producerar tanken om barn och barndom, något som barnen både accepterar och gör motstånd mot.

English title and abstract

Camera investigations. A field study about children exploring their everyday life in preschool via the digital camera

This is a fieldwork in a Swedish preschool that describes how children use, develop and investigate the everyday environment in preschool with digital cameras. The aim is to show how preschool children, with the digital camera as appliance want's to tell their own story about the daily life that they are a part of at the preschool. It also contains the allowance to let the voices of the children to be heard, and contribute to the knowledge of the children's intension and ability of thinking, narration during their production of culture and knowledge. The research questions are; How does the children communicate their everyday life in preschool with digital camera? What kind of pictures does the children produce? What do the children tell us by their pictures? The theoretical framework contains poststructuralist theories in which the children are actors and co-producers of the reality that constitutes the preschool. The empirical material is analyzed with discourse methods. The multimodal function of the material is described in texts and pictures. The result shows the ability of the children to cooperate and plan their investigations. It also shows how the conceptions of the preschool, child and the society that the children are a part of, does produces the culture of childhood and also the resistance against it, by the children.

Nyckelord; visuella media, fältstudie, förskola, pedagogisk dokumentation, förskolebarn, kunskapande aktörer, digitalkamera.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	3
1.1 INTRODUKTION	3
1.2 BAKGRUND	4
1.3 SYFTE.....	5
1.4 FRÅGESTÄLLNING	6
1.5 EMPIRI.....	6
1.6 URVAL OCH AVGRÄNSNING	6
1.7 METOD OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	7
1.7.1 <i>Etnografisk ansats och barnet som medforskare</i>	7
1.7.3 <i>Diskursanalys</i>	8
1.8 TEORI OCH TOLKNINGSRAM	10
1.8.1 <i>Socialkonstruktionism</i>	10
1.8.2 <i>Representation</i>	11
1.8.3 <i>Multimodalitet</i>	12
1.8.4 <i>Visuell etnografi</i>	12
1.8.5 <i>Vardagslivets epistemologi</i>	13
1.9 TIDIGARE FORSKNING	13
1.9.1 <i>Kunskap och lärande ur ett poststrukturalistiskt perspektiv</i>	13
1.9.3 <i>Visuell kultur</i>	14
1.9.4 <i>Barn som aktörer</i>	15
2. EMPIRISK BEARBETNING	16
2.1 DISKURSANALYS – OCH MULTIMODALITETS BEGREPP	16
2.2 KAMERAANVÄNDANDETS RHIZOM	17
2.3 MAKTDISKURSER.....	18
2.2.1 <i>Joel bajsar</i>	18
2.2.3 <i>Glada snoppar</i>	18
2.2.4 <i>Vem får man egentligen fotografera?</i>	19
2.4 UPPTÄCKANDETS-, PRÖVANDETS- OCH EXPERIMENTERANDETS DISKURSER	19
2.3.1 <i>Hår</i>	19
2.3.2 <i>Tungor</i>	20
2.3.3 <i>Upp och ner</i>	21
2.3.4 <i>Färg och ljus</i>	21
2.3.5 <i>Musiklyset</i>	23
2.3.6 <i>Färg i förändring</i>	23
2.3.7 <i>Speglar</i>	24
2.5 BERÄTTANDE DISKURSER	25
2.4.1 <i>En Legofamilj i sin bostad och om mat</i>	25
2.4.2 <i>Jacobs rymdskepp</i>	25
2.6 MINNESDISKURSER.....	26
2.5.1 <i>En ritning</i>	26
2.5.2 <i>Medresenären</i>	26
2.5.3 <i>Sparandet och samlandet av bilder</i>	27
2.5.4 <i>Fötter</i>	27
2.7 PORTRÄTTBILSDISKURSER	28
2.6.1 <i>Fint och snyggt</i>	28

2.6.2 Bilder av bilder.....	28
3.TOLKNING AV MÖNSTER OCH SAMBAND	29
3.1 MAKT.....	29
3.2 UPPTÄCKANDET, PRÖVANDET OCH EXPERIMENTERANDET.....	30
3.3 BERÄTTANDE.....	31
3.4 MINNEN	32
3.5 PORTRÄTT BILDER	32
4. SLUTDISKUSSION	33
KÄLLFÖRTECKNING	35
BILAGOR	38
BILAGA 1	38

1. INLEDNING

Förord

Till mina älskade Pelle, Johanna och Kalle för att ni finns.

Tack till alla barn som deltagit i undersökningen, för er öppenhet, nyfikenhet, och förtroende.

Tack till mina kollegor för allt intresse och all er entusiasm.

Tack till min handledare Ulla Lind för alla goda idéer, all uppmuntran och alla suckar.

1.1 Introduktion

Jag har under mina år som förskollärare intresserat mig för barnens vilja att kommunicera sina uppfattningar och sina upplevelser. Barnen skapar mening i allt vi upplever tillsammans på förskolan och som aktiva medskapare i den värld de lever i. Jag blev tidigt i min profession uppmärksam på att barnen hade teorier och idéer om allt som de omgavs av, och fascinerades av deras sätt att lösa problem och diskutera sina upplevelser genom leken och i samtal. Barnen kunde och visste så mycket om bara vi vuxna lyssnade och visade att vi tyckte att barnens åsikter betydde något för oss. Jag märkte snabbt att barnens sociala relationer och förmåga att uttrycka sig ökade i takt med intresset för deras liv och verklighet. Det som inspirerat mig är också Vanja Kajmans ord i en föreläsning 1998, det sista året av min utbildning till förskollärare på Lärarhögskolan i Stockholm: ”Det är vår skyldighet som pedagoger att ta reda på vad barnen är intresserade av, eftersom det är detta vi ska bygga vår verksamhet på.”

Detta blev en av grundstenarna till den barn-, människo- och kunskapssyn som jag har, och som ständigt utvecklas och omformas med hjälp av arbetet med barnen liksom mitt eget forskande och skrivande inom nya utbildningssteg.

I ett kandidatarbete med titeln *Vad gör förskolebarn i sin utomhusmiljö? En etnografisk undersökning om barns subjektsskapande i förskolans uterum*, beskrev jag förskolebarns upptäckande och experimenterande i utomhusrummet. Detta resulterade i en ännu större förståelse och respekt för barnens eget lärande och kunskapande, samt ett vidgat intresse för vad det egentligen är barnen berättar om, och vill visa.

Titeln till detta magisterarbete föddes vid ett tillfälle då barnen ”lånade” en dokumentationskamera under en exkursion. Jag och min kollega lät barnen hållas, eftersom de

var så varsamma och *duktiga* med att hanterade kameran. Det förvånade oss att de använde kameran som ett för dem naturligt ”tekniskt hjälpmedel”. De visade sin lust att leka och utforska kameran liksom sin kunskap om konventioner kring kameran som gällde posering och porträttfotografering. Denna händelse med de bilder barnen fotograferade och deras stolthet över dem, blev också ingången till mitt val av ämnesområde för detta magisterarbete *Med en kamera i hand. En fältstudie om hur förskolebarn beskriver sin vardag med hjälp av digitalkamera.*

1.2 Bakgrund

Förskolan har ständigt utvecklats med nya tankar om lärande och lärandemiljöer som också ständigt har omvärderats. 1996 överfördes huvudmannaskapet för barnomsorgen från Socialdepartementets och Socialstyrelsens till Utbildningsdepartementet och Skolverket. Reformen föregicks av de statliga utredningarna *Grunden för ett livslångt lärande* (SOU 1994:45) samt *Att erövra omvärlden*. (SOU 1997:157). Där betonades förskolan som skolform och därmed kunskap och lärande.¹ Förskolans pedagogiska roll och betydelse för lärande poängterades.² I och med förskolans första läroplan kom, Lpfö 98, ställdes därför nya krav på förskolan om utveckling och lärande.³ Hur skulle man kunna se hur barnen utvecklade sina förmågor? Forskningen som föregick och ingick i Lpfö 98 utgick från ett *socialkonstruktionistiskt* perspektiv i sina undersökningar. Detta medför en syn på lärande som en social funktion och därmed en betoning på kommunikation.⁴ Samtidigt med detta sneglar man inom svensk förskola på den italienska förskolefilosofin inom Reggio Emilia, där den pedagogiska miljön utformats så att:

Barnen blir aktiva, engagerade och sökande, kapabla att med hundra språk arbeta utforskande med frågeställningar och teman under en längre tid sida vid sida med andra barn och vuxna.⁵

För att ta reda på och synliggöra arbets- och lärandeprocesserna samt för att kunna utvärdera de pedagogiska miljöerna arbetar många svenska förskolor idag med pedagogisk dokumentation för att åskådliggöra barns lärande och utveckling för barnen själva, deras

¹ Lind, Ulla (2001), *Positioner i svensk barnpedagogisk forskning -En kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber, s.16.

² Ibid. s 18: SOU 1997:157: <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/02/52/24/61fa71bf.pdf> SOU 1994:45: <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/paujamn.pdf>

³ *Läroplan för förskolan Lpfö 98* Regeringskansliet: Utbildningsdepartementet.

⁴ Lind (2001), s 47.

⁵ Grut, Katarina (red.) (2008) *Exemplet Reggio Emilia-Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss Förlag, s 16.

föräldrar och pedagogerna.⁶ Barnen med sina intressen och behov, ses som de viktigaste aktörerna i förskolans lärandemiljö, det som ska ligga till grund för utformningen av förskolans fysiska såväl som sociala miljö. Det handlar om att förändra och utveckla förskolans verksamhet, och för att kunna göra detta måste lärande- och kunskapsprocesserna synliggöras, med hjälp av bilder, text och samtal.⁷ Något som poängteras i förskolans senaste läroplan LpFö 98 (rev.), är arbetet med utvecklingen av den pedagogiska miljön och verksamheten, vilken möjliggörs med hjälp av pedagogisk dokumentation.⁸ Det ovanstående är avgörande för hur min förskola arbetar med att barnen ska vara aktiva och bland annat själva styra de utvecklingssamtal som hålls en gång per termin i förskolan. Som utgångspunkt för dessa samtal används den pedagogiska dokumentationen i text och bild i olika *portfoliopärmar*. Dessa dokument omfattar såväl barngruppen som helhet som det enskilda barnet. Vid utvecklingssamtalen som vi valt att kalla *portfoliosamtal*, används även förskolans fysiska miljö och den deltagande pedagogen som resurser i barnens berättande. Det vill säga att barnen använder det egna materialet i form av dokumentationspärmar, bilder, konstruktioner och fotografier liksom förskolans lokaler för att kunna visa var aktiviteterna äger rum och hur barnet själv förflyttar sig. Pedagogen ger stöd och hjälp om barnet ber om hjälp att förklara något. Barnen, som är mellan 2-5 år, berättar själva för sina föräldrar om sin vardag och sitt lärande på förskolan. Detta bygger på att ett rikt bildmaterial samlas in på förskolan, att bildmaterialet hålls tillgängligt för alla barn samt att utformningen av den fysiska miljön är ett resultat av den. Ett ytterligare steg i detta arbetssätt är att sätta en kamera i händerna på förskolebarnet självt och därmed få tillgång till barnens egen dokumentation och vad de kan berätta kring sina bilder.

1.3 Syfte

Mot ovanstående bakgrund är syftet med denna studie att visa hur förskolebarn, med hjälp av digitalkamera, kan och vill berätta om sin verklighet och vardag inom förskolans kontext. Det angelägna i att undersöka barnens bilder är dels att öka förståelsen för barnens sätt att se på förskolans vardagliga verksamhet, samt hur de kan berätta om detta med hjälp av digitalkameror. Samtidigt ges barnen möjlighet att använda, upptäcka och undersöka visuella kunskapsformer utifrån sina egna förkunskaper. Ytterst handlar det om att göra barnens röster

⁶ Pedagogisk dokumentation innebär att den dokumentation som görs i förskolan diskuteras, utvärderas och används i arbetet med att utveckla lärandet och därmed verksamheten. Det betyder att dokumentationen används i kommunikationen mellan barn-barn, barn – vuxen, vuxen barn, och vuxen – vuxen. Grut, Katarina, red. (2008), s.18 f.

⁷ Lenz, Taguchi, Hillevi(1997), *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: Stockholm universitets förlag, s 12.

⁸ *Läroplan för förskolan LpFö 98. (rev.)* Regeringskansliet: Utbildningsdepartementet, s 14 f.

hörda och därigenom bidra till kunskaper om barns vilja och förmåga till tänkande, berättande, kultur- och kunskapande och vad som händer när de får inflytande över det vardagliga dokumenterandet på förskolan.

1.4 Frågeställning

Hur berättar barnen om sin vardag på förskolan med hjälp av digitalkamera? Följdfrågor är: Vad tar barnen för bilder? Vad berättar barnen om och med sina bilder?

1.5 Empiri

I denna fältstudie används etnografiska metoder varför studien kan betecknas som deskriptiv, eftersom den består av tolkningar av material som svarar på frågor om; tid, rum, form, innehåll och vilka aktörer som ingår.⁹ Det empiriska materialet består av bilder som barnen tagit med digitalkamera under förmiddagarna i förskolans inomhusmiljö, samt skriftligt dokumenterade samtal med enskilda barn. Vid dessa samtal väljer barnen ut de bilder som de vill beskriva och berätta om för mig. Barnen har inte getts några särskilda uppgifter när de använt kamerorna, utan har uppmuntras att röra sig över hela förskolan och fotografera det de själva vill.

1.6 Urval och avgränsning

Det empiriska materialet är insamlat januari- mars 2012 på den förskola där jag är anställd. Barnen i undersökningen väljer själva att arbeta med digitalkamera i den stationsverksamhet som erbjuds på förmiddagarna. Vid en samling på morgonen visas och presenteras bilder på det som erbjuds, och därefter väljer barnen vad de vill arbeta med. De barn som har svårt att välja får hjälp att hitta något de vill syssla med av en "lotsare" som också sköter praktiska detaljer under stationsverksamheten. Antalet barn vid stationerna är begränsad, men det finns alltid möjlighet att byta station efter önskemål under stationstiden. En del stationer bemannas med en pedagog som erbjuder barnen att prova på olika slags material såsom byggmaterial, teckning och måleri, olika slags lera, vatten, bakning, spel och matematik. Vid dessa stationer är pedagogen ansvarig och låter barnen prova på nya metoder och få utmaningar med olika material och i samtal. Några stationer är obemannade, såsom två sandbord med olika slags sand, ett måtbord med makaroner och ris, "disco-rum" och arbete med digitalkamera Dessa stationer används fritt av barnen i väntan på att det ska beredas plats för dem vid den station de önskar. Barnen erbjuds också att arbeta med naturvetenskapliga undersökningar och diskutera kring dem med en pedagog. Barnen på förskolan är mellan 1,5 och 6 år. Jag har valt

⁹ Kullberg, Birgitta (2004) *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur, s 13, 54, 71.

att inte nämna barnens exakta ålder i undersökningsmaterialet eftersom ålderns betydelse är socialt konstruerad, och därmed kan föreställningar om vad barn förmår vid olika åldrar stå i vägen för hur vi uppfattar barnens bilder och deras berättande. Jag har inom ramen för arbetet inte undersökt materialet utifrån ett ålders- och genusperspektiv. Jag har heller inte gett barnen några särskilda uppgifter eller iakttagit hur frekvent de arbetat med kamerorna. Vid varje stationstillfälle finns tre kameror tillgängliga för barnen. För att barnen ska få medgivande att delta i undersökningen, beaktar jag noggrant de fyra forskningsetiska principerna som gäller; Informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet.¹⁰ Jag har valt att följa de barn på den förskola som jag arbetar vid. Med hjälp av ett informationsblad har jag informerat barnens vårdnadshavare om vad deras barns och deras medverkan i undersökningen innebär, samt samlat in en blankett med vårdnadshavares (tillåtelse) medgivande (se bilaga 1). I informationsbladet informerar jag om studiens syfte och hur barnens arbeten kommer att användas i undersökningen. Samt att deras barns medverkan kommer att avbrytas om barnet eller de själva ber om det. Ett urval av de bilder som barnen tagit på förskolan kommer att presenteras i arbetet. Detta urval kommer inte att innehålla bilder på ansikten så att identiteten på personer röjs. Därmed garanterar jag strategisk anonymitet för deltagarna i undersökningen. Uppgifter insamlade i undersökningen används endast till forskande ändamål.

1.7 Metod och tillvägagångssätt

1.7.1 Etnografisk ansats och barnet som medforskare

Undersökningen kan beskrivas som *mikro-etnografisk*. Med *Micro-ethnography* menas att man studerar de diskurser som skapas i vardagliga relationer.¹¹ För att positionera undersökningens material och ställa det i relation till de vetenskapliga teorierna, kommer metodtriangulering användas. Detta innebär att det insamlade materialets består av varierande empiriskt material för att resultatet skall bli tillförlitligt.¹² Barnen utforskar och dokumenterar förskolans *vardag* med hjälp av digitalkamera. Som pedagog hjälper jag dem först att bekanta sig med kameran, för att de därefter själva ska kunna använda den utan hjälp från vuxna. Barnen uppmanas sedan att använda kameran på förskolan i några dagar, för att sedan välja ut de bilder som de själva vill presentera. Bilderna används i samtalen med mig och följer metoderna för *bildelicitering*¹³ Chatherine Burke beskriver bildelicitering som kopplingar mellan bilden och

¹⁰ Anvisningar för examensarbeten i Konstfacks lärarutbildning. rev. 2011-08-31.

¹¹ Burr, Vivien (2003), *Social constructionism* 2.ed. London: Routledge Oxford, s 21 f.

¹² Kullberg (2004), s 83-86.

¹³ Thomson, Pat (red.) (2008), *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge, s 28.

ordet.¹⁴ I denna koppling skapas betydelse av såväl bilden, fotografen, händelsen samtidigt som berättelsen blir meningsskapande och meningsbärande.¹⁵ Barnens fotografier blir en tredje part i samtalen, och i denna mening blir barnen själva även medforskare.¹⁶ Vi har samtalat utifrån bilderna, om barnens motiv till valen och urvalet av bilder, samt vad de har att berätta om bilderna. Denna metod har både fördelar och nackdelar. För barnen blir undersökningen mest som en vanlig del av verksamheten, medan jag som forskare brottats med svårigheter att förhålla mig till det som utgör den specifika diskursen; till exempel hur vi förhåller oss till varandra på nya sätt, jag som både forskare och pedagog och barnen som mina informanter, hur rummets utformning, liksom kameran och andra valmöjligheterna hela tiden har inverkan på resultatet och det som händer när barnen utforskar digitalkamerans möjligheter.¹⁷

1.7.3 Diskursanalys

För att analysera det empiriska materialet kommer en variant av diskursanalys att användas. Diskursiva praktiker kan liknas vid en åsiktsbildning fylld av värderingar som utvecklar aktuella former för kunskap och handling.¹⁸ Utifrån detta konstrueras mänskliga subjekt med hjälp av språket och ideologier och skillnaderna synliggörs genom *dekonstruktioner* där *texten* analyseras genom att brytas ner och jämföras. Allt kommunicerbart material, delvis allt som kan ses, läsas eller höras utgör kommunicerbar *text*.¹⁹ Man kan tänka sig diskursen som ett rörligt nät, där knutarna i nätet är olika tecken som utgör det som är signifikativt för diskursen, så kallade knuttecken. I detta arbete kallar jag detta nätverk också för rhizom²⁰. I denna undersökning skulle man kunna säga att förskolebarnet, stationsverksamheten, digitalkameran, det fria experimenterandet med kameran är knuttecken i ett rörligt nätverk av kunskapande och kunskaper, med rhizomatiska rottrådar som ständigt fortplantas och tar nya vägar. De tecken i diskursen som inte helt går att ”låsa fast” i diskursen kallas för *element*. Man strävar efter att *elementen* ska bli en tydlig punkt i nätet för att diskursen skall kunna

¹⁴ Ibid.,s 28.

¹⁵ Thomson (2008), s 28 f.; Rose, Gillian (2007) *Visual Methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. 2. ed. London: Sage, s 240 f.

¹⁶ Aspers, Patrik, Feurer, Paul, Sverrisson,Árni (red.) (2004), *Bild och samhälle. Visuell analys som vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur, s 280 ff.

¹⁷ Repstad, Pål (1999), *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur,s 67 f.

¹⁸ Hansson, Hasse, Karlsson, Sten-Gösta, Nordström, Gert Z (2006), *Seendets språk- exempel från konst, reklam, nyhetsförmedling och semiotisk teori*. Lund: Studentlitteratur, s 18.

¹⁹ Burr (2003),s 17 f.

²⁰ Rotsystem hos till exempel kvickrot. Kunskapandets oförutsedda nätverk, fyllt av nya vägar, teorier och kunskaper utan hierarkier. Se Lind, (2010),s 48 f.

tillslutas och därmed bli entydlig (*closure*).²¹ Identiteter organiseras i den sociala världen, men identitet är inget statiskt eller förutbestämt i diskursteorin, utan något som förändras med nya kunskaper och erfarenheter samt i socialt samspel med andra människor. Detta kallas en *antiessentialistisk* syn.²² Med hjälp av diskurserna försätts vi i olika subjekspositioner. Man kan säga att våra identiteter skapas av och i förhållande till det diskurserna säger till oss att vara eller bli. Ett förskolebarn kan alltså leva upp till olika identiteter i olika situationer, med olika fysiska ting och rum, med olika pedagoger och olika barn på förskolan. Detta beskriver processer med *subjektskapande*.²³ Eftersom kameran är en av *knutpunkterna* i undersökningen blir bilderna som produceras även *aktörer* i diskursen samt i de deltagande barnens och mitt eget subjektskapande.²⁴ Allt vi gör ingår i vårt kollektiva nätverk av samspel med varandra. Vi producerar kunskap och erfarenheter tillsammans med andra, vilket även är den kunskapsteoretiska bakgrunden för att arbeta med pedagogisk dokumentation i förskolan. I fältstudien bygger barnen och jag kunskapsbroar tillsammans.²⁵ Det handlar om att undersöka och förstå vad barn redan vet och hur de uppfattar sin omvärld, och med detta som utgångspunkt utforma den pedagogiska verksamheten.²⁶ Min uppgift som forskare i detta fall blir att utforska barnens fotograferande och berättande, samt att se såväl komplexiteten som mönster i detta.²⁷ Utan barnens urval och berättelser skulle inte bilderna i undersökningen ha någon bestämd betydelse, men med hjälp av samtalen skapas de speciella subjektiva betydelseerna kring bilden och vilka diskurser de aktualiserar. Här kommer begreppet barns perspektiv in, det vill säga uttrycken för barns uppfattningar. Det gäller till exempel diskurser om hur fotografier *brukar* se ut, hur man kan experimentera med kameran och att utmana konventioner.²⁸ Barnens bilder, vilka bilder de väljer ut och hur de argumenterar för detta utgör stommen i undersökningen. Med hjälp av diskursanalys är förhoppningen att mönster, mening och motiv blir tydliga, liksom det barnen utesluter och inte illustrerar eller berättar om. Ambitionen i undersökningen är att se barnens aktörskap inom deras egen och i min förskolediskurs och kunna ge en rättvisande bild av detta.²⁹ Undersökningens data blir en konstruktion som produceras i undersökningen. Med detta menar jag att det är min forskarroll

²¹ Ibid., s 35 f.

²² Winther Jørgensen, Phillips (2000), s 12, 51.

²³ Winther Jørgensen, Phillips (2000), s 48.

²⁴ Nordin-Hultman Elisabeth (2004), *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber, 40 ff.

²⁵ Aspers, Feurer, Sverrisson (red.) (2004), s 273 f.

²⁶ Lenz, Taguchi, Hillevi (2010), *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education*. USA: New York: Routledge, s 25 f, 34.

²⁷ Winther Jørgensen, Phillips (2000), s 28.

²⁸ Aspers, Feurer, Sverrisson (red.) (2004), s 276 f.

²⁹ Sparrman, Anna (2002), *Visuell kultur i barns vardagsliv-bilder, medier och praktiker*. Linköping; Tema Barn: Linköpings Universitet, s 12 f.

och min förmåga att samla material och välja ut det som blir avgörande för undersökningen och det som konstruerar den.³⁰

1.8 Teori och tolkningsram

Ovanstående metodkapitel kan också beskrivas och introduceras inom en poststrukturalistisk teoriram. En djupdykning i den diskursiva praktiken med barnens upptäckande och lek med digitalkamera och de texter som samtidigt produceras, kan därför kallas *poststrukturalistisk*.³¹

1.8.1 Socialkonstruktionism

Undersökningen utgår ifrån en socialkonstruktionistisk syn på barnen och deras berättande. Detta möjliggör att synen på barnens kunnande och kapacitet vidgas och kontextualiseras vilket också sammanfaller med behovet av att uttrycka egna tankar och föreställningar. Barnens bilder hjälper dem att berätta om sin verklighet, både inom hemmets och inom förskolans diskurs. Att förstå omvärlden genom att kategorisera sina egna kunskaper och intryck, gör att vi med ett socialkonstruktionistiskt synsätt medger att alla människor bär på egna ”sanningar”, egna uppfattningar eller förståelser, för och om världen. Människans syn på omvärlden är i denna mening kulturellt betingad.³² Mänsklig kultur präglas till stora delar av kommunikation i form av språk och tecken. Man skulle alltså kunna kalla socialkonstruktionism för *skildringar*.³³ I undersökningen *skildrar* barnen sin verklighet med hjälp av digitalkamera och det verbala språket i samtal och intervjuer. Skildringar ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv medför att inget tas för givet i den diskurs undersökningen utspelas i, i detta fall förskolans dagliga verksamhet.³⁴ Men allt detta ingår också i den generella synen på förskolebarnet, och begreppet förskolebarn som i denna mening produceras genom samhällets behov av en förskola.³⁵ I nätverket mellan olika diskurser och kontext, så kallade *diskursiva praktiker*, föds individen liksom olika kategoriseringar av individer. Detta utspelar sig i en värld fylld av konventioner, förutfattade meningar, fysiska ting och generaliseringar som styr vem vi blir till i det ögonblicket eller

³⁰ Bjervås, Lise-Lotte (2011), *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan- En diskursanalys*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, s 89; Alvesson, Mats, Sköldbberg, Kaj(1994), *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur, s 362-366.

³¹ Lindgren, Simon (2009), *Populärkultur. Teorier metoder och analyser*. Malmö: Liber, s 86 ff.

³² Ibid., s 54 ff. : Burr (2003), s 21f.

³³ Sohlberg Peter & Sohlberg Britt-Marie(2002), *Kunskapens former. Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Malmö: Liber, s 254 ff.

³⁴ Burr (2003), s 2 f.: Thomson (red.) (2008, s 25.

³⁵ Popkewitz, Thomas S, Petersson, Kenneth , Olsson, Ulf , Kowalczyk, Jamie, (red.)(2006), *The future is not what it appears to be. Pedagogy, genealogy and political epistemology*. Stockholm: HLS Förlag, s 10; Hultqvist, Kenneth (1990) *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm: Symposium Förlag, s 277.

situationen.³⁶ I mellanrummen mellan allt detta skapar vi mening och förståelse för den värld vi lever i.³⁷ Men den ständiga värderingen och bedömningen av barnet och dess görande och tillblivande blir också ett av de dilemman som ingår i förskolans diskurs. Vi är alla medskapare i barndomens diskurs, både barn och vuxna. Men det är oftast vuxnas bild av förskolan som blir framträdande, trots att barnens sociala aktörskap är medskapare av förskolediskursen.³⁸

1.8.2 Representation

Att skapa mening i tillvaron och se sammanhang mellan olika företeelser är att skapa kunskap, betonar Gillian Rose.³⁹ Gunther Kress menar också att:

Our view of the world is in many ways pre-established for all of us. The habituated ways of seeing and of acting are nearly invisible to us; they have become second nature, obvious and beyond the need or the possibility of inspection. This naturalization has its foundation in the myriad of social and cultural experiences which make up our own personal histories.⁴⁰

För barnen medför detta att deras meningsskapande och *representationer* åskådliggörs med hjälp av visualiseringar. *Visualitet* avser bilden och seendets möjligheter, både i form av seende och icke seende. Vi väljer vad vi vill se, visa eller hur vi ska tolka detta, eller inte, i utövandet av så kallade *seendepraktiker*.⁴¹ Med hjälp av språket förstärks ytterligare visualiteten och den mening som kan ges ett material, som i detta fall de bilder, som barnen väljer att visa och berätta om. Detta handlar också om vem eller vilka som har *makt* över det som kategoriseras och i det vi uppfattar, liksom vilka tecken vi väljer för dess representationer.⁴²

The word “culture” will remind us that the way human beings see things, is created and recreated by visual codes in interpersonal interaction, which can tell us who is allowed to be seen, what is allowed to be seen, and who has the privilege to look.⁴³

Genom att låta barnen själva välja bland sina producerade bilder utmanas både frågan om vem som har makten över kunskaperna, och vilka som är huvudrollsinnehavarna i

³⁶ Burr, (2003), s 2 f.

³⁷ Ibid., s 4 f.

³⁸ Bjervås (2011), s 18: Asper, Feurer, Sverrisson, (red.) (2004), s 269.

³⁹ Rose (2007), s 2.

⁴⁰ Kress, Gunther (1997), *Before writing. -Rethinking the paths to literacy*. USA: New York: Routledge, s.18-24.

⁴¹ Rose (2007), s 2, 7: Lind, Ulla, Åsén, Gunnar (red.) (2003), *En annan skola.-elevers bilder av skolan som kunskapsrum och social arena*. Stockholm: HLS Förlag, s 8.

⁴² Ibid.,s 108 f.

⁴³ Lindström, Lars (red.) (2009), *Nordic visual arts education in transition: a research review*. Stockholm: Vetenskapsrådet, s 29.

undersökningen.⁴⁴ Detta förändrar också en traditionell syn på barnen och lärande, eftersom det är barnen som har något att lära de vuxna i denna undersökning. Det är också vad som präglar ett etnografiskt perspektiv, att forskaren lär av informanterna.

1.8.3 Multimodalitet

Multimodalitet som är en variant av diskursanalys, används för att beskriva och analysera en ständig förändring av intryck och uttryck, samt individens sätt att tolka och uttrycka dessa.⁴⁵ Detta kan illustreras med hjälp av Hallidays meningsskapande principer eller språkets meta-principer eller funktioner: *Idémässig mening* är representationer om vad som pågår i världen; *Interpersonell mening* är representationer om relationer och interaktion mellan människor; *Textuell mening* är representationer av de texter som produceras i interaktionen mellan dessa tre.⁴⁶ I undersökningen innebär detta att idéer om barnet, i förskolans kontext påverkar relationen mellan mig och informanterna. Vår interaktion och relation som forskare och uppgiftslämnare, producerar kunskaper om varandra genom intervjuer och bilder, liksom kunskaper om förskolebarn och vuxna i den värld som vi befinner oss i. Detta blir ett ständigt flöde av intryck och uttryck som tillsammans bildar kunskap i relation till den fysiska miljön och de artefakter som vi omger oss med. Människors och därför också barnens agerande är multimodalt. Vi människor skapar hela tiden mening genom vår relation till omvärlden, och med hjälp av detta skapar vi vår egen bild av oss själva som subjekt i en process av *subjektskapande*.⁴⁷ Sökandet och framställandet av subjektpositioner i det rum omvärlden ger och skapar åt oss resulterar i vem vi blir i relation till detta rum, bland dessa människor och dess sociala uttalade eller icke uttalade spelregler.

1.8.4 Visuell etnografi

Bilder tilltalar tolkaren och betraktaren på olika sätt, kallas inom diskursteorin för att de interPELLERAR betraktaren. *Seendepraktiker* påverkas ständigt av individen men även av den kulturella-, sociala- och politiska världen. Begreppet *visuell kultur* blir därför ett mångfacetterat begrepp och ett resultat av vad man väljer att visa och betrakta.⁴⁸ Sparrman kallar detta *fält för seende*.⁴⁹

⁴⁴ Thomson(red.) (2008), s 27 f; Lindgren (2009), s 273.

⁴⁵ Kress, Gunther, Jewitt, Carey, Ogborn, Jon, Tsatsarelis, Charalampos, (2001), *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. US/Great Britain: New York/London: Continuum, s 6.

⁴⁶ Ibid., s 13.

⁴⁷ Kress (1997), s 96.

⁴⁸ Rose, Gillian (2007) *Visual Methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. 2. ed. England: London: Sage, s 98, 198.

⁴⁹ Sparrman, Anna (2006) *Barns visuella kulturer-skolplanscher och idobilder*. Lund: Studentlitteratur, s 10 ; Aspens, Feurer, Sverrisson (red.) (2004), s 11-27.

Betydelsen av bilderna i undersökningens fält för seende kommer att pendla mellan det vetenskapliga och det personliga. Barnes bilder och samtalen kring dem med mig är personliga, vilket sedan blir vetenskapliga i det ögonblick jag ser på dem med forskarens ögon och tolkar och undersöker materialet med hjälp av vetenskapliga teorier.⁵⁰ Pink beskriver detta som sensitiva modaliteter, ett ständigt växelspel mellan intryck, uttryck och kulturella aktiviteter.⁵¹ I undersökningen består det empiriska materialet till stor del av bilder som tillsammans med procedureerna kring sparandet och ordnandet av bilderna, samtalen och intervjuerna blir *performativa berättelser*, som skapas under berättelsens gång och öppnar nya vägar för barnens lust att experimentera och upptäcka vidare.⁵²

1.8.5 Vardagslivets epistemologi

Synen på och kunskaperna om det vardagliga präglar våra föreställningar om vardagen.⁵³ Det betyder att barnens föreställningar om den vardag förskolan erbjuder också hjälper dem att skapa kunskaper om den. Mellan människor som ingår i förskolans kontext bildas rhizom av sociala kontakter, präglade av förskolans olika erbjudanden i form av till exempel handlingar, händelser, uttalanden, gester och text i form av bilder och artefakter.⁵⁴ De pedagogiska rummen och de döda ting som fyller dem utgör också *vardagens epistemologi*. I varje stund barnen ser det som omger dem uppstår relationer till tingen. Barnet och berättelsen blir till i det ögonblick barnet ser eller varseblir, känner och hör.⁵⁵ Det finns inga skillnader mellan ontologin (verklighetsbilderna) och epistemologin (synen på kunskap), genom att vi använder dem till subjektspositioneringar och till att tolka och förstå de olika diskurser vi ingår i.⁵⁶

1.9 Tidigare forskning

1.9.1 Kunskap och lärande ur ett poststrukturalistiskt perspektiv

Lise-Lotte Bjervås talar om kunskapsekonomi i sin avhandling om pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. Med detta menar hon att tanken om det livslånga lärandet ställer krav på den pedagogiska verksamhetens bredd och förmåga att fånga och väcka

⁵⁰ Pink, Sarah(2007), *Doing visual Ethnography*. 2. ed. London: Sage, s 66 ff.

⁵¹ Pink, Sarah(2010), *Doing sensory ethnography*. Great Britain: London: Sage, s14 f.

⁵² Lind (2010),S 260.

⁵³ Sohlberg & Sohlberg (2002),s 21, 240 f.

⁵⁴ Alvesson, Sköldberg (1994), s 192 ff.

⁵⁵ Hultman, Karin (2011) *Barn, linjaler och andra aktörer. Posthumanistiska perspektiv på subjektsskapande och materialitet i förskola/skola*. Stockholm: Stockholms Universitet, s 37 f.

⁵⁶ Lenz, Taguchi (2010), s 40 f; Sohlberg & Sohlberg (2002),s 21.

nyfikenhet hos barnen/eleverna.⁵⁷ Ett poststrukturalistiskt perspektiv medför bland annat analyser av ett ekonomiskt synsätt, där varje individs tanke och handling kan förstås även ur ett ekonomiskt perspektiv, delvis som en vinst eller förlust. Det handlar om samhällets intresse av att producera rätt slags kunskapande individer som en framtida effektiv investering.⁵⁸ Samhället ökar makten över kunskaperna i det livslånga lärandet genom att legitimera och bestämma över vad som är viktiga kunskaper. För förskolan sker detta exempelvis genom att det produceras en läroplan.⁵⁹

Elisabeth Nordin-Hultman talar om att mellan det *vetande kunskapande subjektet* (den lärande) och det *vetbara kunskapsobjektet* (kunskapen) finns det inga eller oklara gränser. Verkligheten blir delvis till och konstitueras i spelet mellan redskapen, att söka kunskaper, språket och diskurserna.⁶⁰ I undersökningen innebär detta att barnen disponerar över digitalkameran, och att deras bilder rymmer ett nätverk av gamla aktualiserade och nyvunna kunskaper, språk och kommunikation liksom skapande och omskapande diskurser.

Alan Prout och Allison James menar att forskning om barn och barndom liknar antropologi- och kulturstudier av primitiva och ursprungliga kulturer. De menar och att det vore mer intressant att studera barnens kultur för att förstå det samhälle vi lever i, än ursprungsbefolkningar på andra kontinenter.⁶¹

1.9.3 Visuell kultur

Pedagogiseringen av det visuella och användandet av bilder har varit vanligt förekommande i förskolekontexten, eftersom förskolebarnen i allmänhet inte kan läsa skriven text. Anna Sparrman menar att i ett pedagogiskt sammanhang skapas visuella konventioner och ramar som bestämmer innebörden av det visuella mellan aktörerna i verksamheten, barnen och pedagogerna.⁶² Hon skiljer också på begreppen *barnkultur* och *barns kultur*. *Barnkultur* är skapad av vuxna för barn, och *barns kultur* skapas av barn själva för dem själva.⁶³ Sparrman tar också upp hur barn väljer och influeras av *barnkultur* och *populärkultur* och gör den till sin egen kultur; *barns kultur*. Barnen har förmågan att välja och att välja bort. Det som bestämmer deras val är den aktuella diskursen och vad som menas med den.⁶⁴

⁵⁷ Bjervås (2011), s 27-32.

⁵⁸ Lyotard, Jean- Francois (1984), *The Postmodern condition: A Report of knowledge*. USA: Minneapolis: University of Minnesota Press, s 4 f.

⁵⁹ Ibid., s 6 ff.

⁶⁰ Nordin-Hultman (2004), s 38 ff.

⁶¹ James, Allison, Prout, Alan (1997) *Constructing and Reconstructing Cildhood. 2.ed.* UK: London: Palmer Press, s 241 ff.

⁶² Sparrman, Anna, (2010) *Barns visuella kulturer-skolplanscher och idolbilder*. Lund: Studentlitteratur, s 56 f.

⁶³ Ibid., s 27, 29, 159.

⁶⁴ Ibid., s 159.

Seendet och det visuella kontrolleras av människors sociala relationer; vem talar om för oss vad som är tillåtet att se, vad är tillåtet att se, när är det tillåtet att se, vem har privilegiet att se?⁶⁵ Sparrman diskuterar även om hur studier om visuell kultur kan jämföras med sociologiska studier om vardagslivet. Hon menar också att ”vardagslivet präglas av all slags verksamhet och gemenskap.”⁶⁶ Av detta följer att det är *tolkaren* av vardagslivet som bestämmer vad som kan ingå i begreppet. I diskussioner kring fotografiets *seenderegimer* konstateras att fotografiets och fotograferandets betydelse är avhängigt den tid vi lever i. Fotograferandet handlar både om vad som visualiseras, vilken funktion bilderna har, hur de visas och vilken betydelse detta får.⁶⁷ Att *betrakta* eller att bli *betraktad* ingår i alla mänskliga aktiviteter. Beträktaren väljer att se det för diskursen relevanta, medan den betraktade anpassar sig till de kulturella spelreglerna.⁶⁸

1.9.4 Barn som aktörer

Liksom Kim Rasmussen som också gjort en undersökning om barn och fotograferande, har jag sett barnen som sociala aktörer.⁶⁹ Att barnen ses som aktörer, och inte som passiva objekt är viktig både ur ett vetenskapligt och etiskt perspektiv eftersom det medger en vidgad syn på människors lärande och synen på barnens förmåga till socialt- och kulturellt kunskapande. Sparrman har undersökt barns aktörskap i en undersökning där videokamera används för att studera barns relation till visuell kultur.⁷⁰ Hon menar att den som har makten i en undersökning inte bara är den som utför den utan alla aktörer som berörs av den.⁷¹ Hon betonar barns agentskap i alla kontext de ingår i och använder därför begreppet *tolkande reproduktion* istället för *socialisation*. Detta styrker teorierna om aktörskap och ställer maktbegreppet på sin spets.⁷² Sparrman menar att lärande eller kognition är de deltagandes praktiska handlingar, både positiva och negativa. Man kan likna det vid en ständig kommunikation eller vågspel mellan rätt och fel, enighet och dispyt.⁷³ Därför, menar även Lind, att synen på människors, vilja och förmåga att *positionera* sig och vara aktörer, medför

⁶⁵ Lindström (red.) (2009), s 29; Sparrman, Anna (2006), s 9-23.

⁶⁶ Sparrman, Anna (2002), *Visuell kultur i barns vardagsliv-bilder, medier och praktiker*. Linköping: Tema Barn: Linköpings Universitet, s 37 f.

⁶⁷ Sparrman (2006), s 9f.

⁶⁸ Sparrman (2006), s 16 ff.

⁶⁹ Aspers, Feurer, Sverrisson, (red.) (2004), s 269.

⁷⁰ Sparrman, Anna, Torell, Ulrika, Åhrén Snickare, Eva (red.) (2003), *Visuella spår. Bilder I kultur- och samhällsanalys*. Lund: Studentlitteratur, s 202-216.

⁷¹ Ibid., s 202 ff.

⁷² Sparrman, Anna, Cromdal, Jacob, Evaldsson, Ann-Carita, Adelswärd, Viveka, (red.) (2009), *Den väsentliga vardagen. Några diskursanalytiska perspektiv*. Stockholm: Carlssons Bokförlag, s 95.

⁷³ Ibid., 24 ff.

att kunskapsbegreppet ifrågasätts, genom frågan om vad kunskap är eller kan vara.⁷⁴ Bjervås problematiserar ytterligare kring begreppet aktörskap genom att ifrågasätta bilden av det *institutionaliserade barnet* i *förskolediskursen*. Istället menar hon att barnen också styr över sin förskolevistelse, agerar i den och förändrar den tillsammans med andra.⁷⁵ Polly Björk-Willén, som studerat *samlingen* i förskolan, menar att de vuxnas och barnens aktiviteter kan verka parallellt och avskilt inom förskolediskursen. Det vill säga att de vuxnas och barnens *tolkade reproduktion* inte alltid stämmer överens. Hon diskuterar kring barns och vuxnas handlingsutrymme, och vilka resurser deltagarna disponerar och använder sig av för att göra alla situationer kognitiva.⁷⁶ Nordin- Hultman menar att aktörskapet påverkas både av den relationella- samt den materiella miljö som erbjuds inom förskolans diskurs. Med detta menar hon att förskolan och allt som ingår i den påverkar barnens *subjektskapande*; deras sätt att vara, kommunicera och skapa kunskap.⁷⁷ I detta blir det materiella en viktig och avgörande ingrediens. Kameran i denna undersökning skapar det *fotograferande barnet* och tingen i undersökningens förskola avgör vad som fotograferas. Men barnet *konsumerar* även bilder. Konsumerandet är kulturellt betingat och påverkar våra *seendepraktiker*.⁷⁸ De bilder som barnen kommer i kontakt med speglar den vardag de omges av i olika former. På samma sätt som Karin Hultman menar att barnet blir till i samklang med och på grund av de fysiska ting vi omger oss med, blir barnet till i samklang med visuella media. Vi verkar alla i och påverkar allt det som kallas för världen.⁷⁹ Därför menar även Lind att skapande material i sig inte är skapande utan att material blir skapande då det ger aktörerna möjlighet och anledning till att till exempel förflytta sig, använda alla sinnen, uppmana till handlingar, ha ett behov av att benämnas eller betecknas både språkligt och fysiskt.⁸⁰

2. Empirisk bearbetning

2.1 Diskursanalys – och multimodalitets begrepp

Barnens bilder, samtalen och intervjuerna är *kommunicerbar text* i vilken barnen hela tiden positionerar sig för att göra aktiviteterna begripliga och meningsfulla. Det *rhizomatiska*

⁷⁴Lind (2010), s 128 ff.

⁷⁵Bjervås (2011), s 30 f.

⁷⁶Sparrman, Anna, Cromdal, Jacob, Evaldsson, Ann-Carita, Adelswärd, Viveka (red.) (2009), *Den väsentliga vardagen. Några diskursanalytiska perspektiv*. Stockholm: Carlssons Bokförlag, s 256-271.

⁷⁷Nordin-Hultman (2004), s 185ff.

⁷⁸Aspers, Patrik, Feurer, Paul, Sverrisson, Árni (red.) (2004) *Bild och samhälle. Visuellt analys som vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur, s 64 f.

⁷⁹Hultman, Karin (2011), *Barn, linjaler och andra aktörer. Posthumanistiska perspektiv på subjektsskapande och materialitet i förskola/skola*. Stockholm: Stockholms Universitet, s 28 ff.

⁸⁰Lind (2010), s 227-230.

nätverket tar hela tiden nya vägar i barnens kommunikation med andra barn och pedagoger. Barnen härmar varandra i sitt upptäckande med kamerorna, ett upptäckande som skapar nya idéer och infallsvinklar. Barnen fotograferar tusentals bilder, många av samma karaktär och med samma motiv som återkommer i nya vinklar och från nya avstånd. Barnens identiteter utvecklas och förändras hela tiden i relation till material, situation och människor som de omges av. Hur situationen; *möjligheten att använda digitalkameran fritt*, bland annat blir tydlig då barnen är mycket bestämda i sina val och berättelser, samt i deras självklara sätt att föra sina diskussioner. Barnens *idémissiga mening* med fotograferandet diskussioner är fyllt av egna kulturella föreställningar om hur deras verklighet är beskaffad såsom skillnader och likheter ifråga om kön och ålder. Det kan man se i barnens ständiga jämförande och skapande av nya ord och uttryck. Barnens *interpersonella meningskapande* är fyllt av skapande av relationer mellan barnen och mellan barnen och mig, det syns i barnens vilja att problematisera och diskutera kring sina bilder. Barnens *textuella meningskapande* i undersökningen visar att de själva skapar sig egna och nya identiteter kring fotograferandet. Joel, Jacob och Jonas skapar en egen grupp där de utforskar kameran tillsammans ur en faktalitteraturkontext, där bildernas ordning är viktiga för att visa händelseförlopp.

2.2 Kameraanvändandets rhizom

Barnens experimenterande, upptäckande och lek är fyllt av idéer och tankar om den värld de lever och verkar i. Detta framträder tydligare då barnen ges möjlighet att välja ut och berätta om sina bilder. De barn som väljer kamerastationen, återkommer till den ofta. Det är också dessa barn som har mest att berätta om bilderna. Det är de äldre förskolebarnen som väljer att arbeta med kameran, trots att alla barn har samma möjlighet att arbeta i stationen. Det är speciellt pojkarna Joel, Jacob och Jonas som attraheras av att använda kameran. De använder kameran för att utmana oss pedagoger och planlägger sitt fotograferande tillsammans innan de sätter igång. De fotograferar också mer experimentellt. Flickorna väljer stationen då och då i olika kamratkonstellationer, men verkar inte vara lika målinriktade som pojkarna. Flickornas berättelser om bilderna är mer knutna till förskolans verksamhet och att bilderna värderas som estetiskt ”fina”. Det är också viktigt att bilderna är tydliga, representativa och kommunikativa. En flicka beskriver alla sina bilder som något informativt som visar vad barnen kan välja mellan i stationsverksamheten och hur stationsverksamheten ser ut. Barnen har tidigare använt digitalkameran i ett matematikprojekt då barnen uppmanades att fotografera olika geometriska figurer i förskolans inomhusmiljö. Nu introduceras barnen till stationen digitalkamera genom bilder i den storsamling som hålls varje morgon, där barnen väljer vad

de vill arbeta med vid stationsverksamheten. Barnen frågar till en början om kamerans funktioner och vad vi pedagoger tycker att de ska fotografera. Vi hjälper dem och visar de tekniska funktioner de undrar över och uppmanar dem att fotografera det de själva vill. Senare uppmuntras barnen att lösa problem som rör fotograferandet med hjälp av kamrater, vilket några gör utan uppmuntran redan från början.

2.3 Maktdiskurser

Barnen fascinerar av sin egen och andra barns kroppar. De sorterar och klassificerar utifrån storlek, form och mängd. Samtidigt är de väl medvetna om de signaler som vi vuxna kommunicerar om vad som är tillåtet eller inte tillåtet att visa.

Med respekt för vilka bilder som kan visas ur de vuxnas perspektiv väljer jag att inte visa en del bilder i undersökningen, men att berätta historien om dem. Eftersom barnen som producerat dem så gärna vill berätta om dessa bilder, både som ett försök att överskrida konventioner, samt något de tekniskt noga tänkt igenom kring produktionstillfället.

2.2.1 Joel bajsar

Tre pojkar hjälps åt att ta bilder av ett toalettbesök. De genomför sitt projekt trots att de blir avbrutna av oss pedagoger eftersom vi tycker att deras toalett fotograferande är olämpligt. De beskriver med kamerans hjälp varje sekvens. Från neddragning av byxor till bilden av avföringen. Vid samtalet med Jacob som tagit bildsekvensen berättar han följande:

Jacob: - Den bilden med Joel och bajset samtidigt var skit-svår. Jag fick stå på pallen och på tårna.

Anna: - Men varför vill du ta med bilderna?

Jacob: - Det blir som en faktabok, man får lära sig hur det ser ut på riktigt. Jag tog alla bilderna utom den första. Den tog Jonas, för det var han som kom på.

2.2.3 Glada snoppar

Anna: - Vilka bilder vill du spara och berätta om?

Jonas: - Var är bilderna på våra snoppar?

Anna: - Jag fick ta bort dem för att jag inte kan ha med dem i undersökningen. Varför vill du så gärna ha med dem?

Jonas: - Såg du inte att de var glada?

Anna: - Nä.

Jonas: - De var glada åt olika håll. [Visar med fingret.] Jag och Joel åt ditåt.[Pekar åt vänster.]

Jacobs åt ditåt. [Pekar åt höger.]

Anna: - Får jag ta med vårt samtal?

Jonas: - Ja, men du kanske kan rita dit våra snoppar?

2.2.4 Vem får man egentligen fotografera?



Jonas, Jacob och Julius jagar runt med kamerorna. Klara skriker från disco- och dansrummet;

Klara: - Du får inte, du får inte!!!!

[Jag skyndar dit för att undsätta henne, och frågar barnen om man har rätt att fotografera någon som inte vill det. Barnen diskuterar med varandra.]

Klara: - Den som säger nej måste man lyssna på.

Karin: - Det är bara vuxna som får fotografera barnen när som helst.

Anna: - Men får ni inte säga nej till vuxna som fotograferar er?

Jacob: - Nä, ni fotograferar ju hela tiden, så jag märker inte.

Anna: - Men vad händer om ni säger nej?

Jacob: - Vad ska mammorna och papporna titta på då? Dom får ju se att vi gör saker.

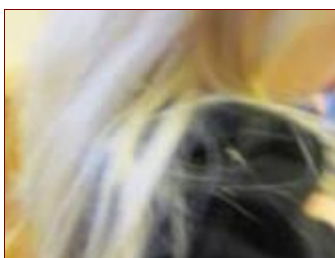
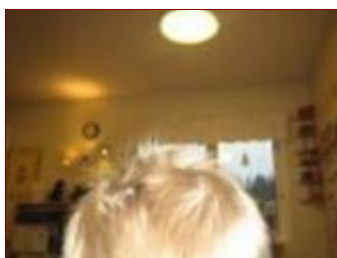
Anna: - Så vi dokumenterar bara för era mammor och pappor?

Jacob: - Nä, för fort...(sic)

Klara: - För samtalen också, att se att vi kan och så.

2.4 Upptäckandets-, prövandets- och experimenterandets diskurser

2.3.1 Hår



Joel och jag samtalar om bild 1.

Anna: - Varför har du tagit bilder av Josefs hår?

Joel: - För att man ska se lusern(sic).

Anna: - Men Josef har väl inte löss?

Joel: - Nä, men om han har, kan man se dom när man fotograferar nära.

Klara och jag samtalar om bilderna 2 och 3.

Klara: - Jag tog på ljust och mörkt, båda har långt och är tjejer.

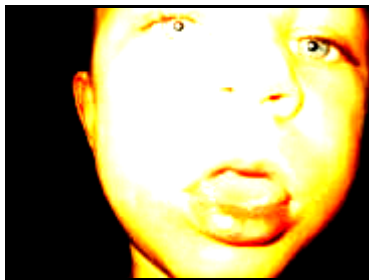
Anna: - Har tjejer långt hår?

Klara: - Ja, men Katarina har ju kort, vad konstigt!

Anna: - Ser man att det är en tjej ändå?

Klara: - Ja, vi har rosa lila på oss. [Kläder.] Fast äsch, Joakims älsklingsfärger är rosa-lila. Vad tokigt det blev!

2.3.2 Tungor



Jag samtalar med Joel och Jacob om deras bilder av tungor.

Anna: - Varför har ni fotograferat så många bilder av tungor?

Joel: - Vi vill se hur dom ser ut i verkligheten.

Jacob: - Så ser dom ut nära. Så nära kan man inte titta för då kan man bli biten.

Eller hur Joel.

Joel: - Ha, ha, ha, som en tyrannosaurus (sic), eller hur?

Jacob: - Vi vill se hur det ser ut. Därför rotograferar (sic) vi många. [allvarligt]

2.3.3 Upp och ner



Jacob fotograferar en serie med bilder tagna upp och ner. Till en början tror jag att det är tekniken som spelat mig ett spratt, men vid en fotoelicitering berättar Jacob om hur han tagit sina bilder.

Jacob: - Dom vill jag spara!

Anna: - Men hur har du fotograferat egentligen?

Jacob: - Såhär!

[Jacob sätter huvudet mellan sina knän och kikar på mig.]

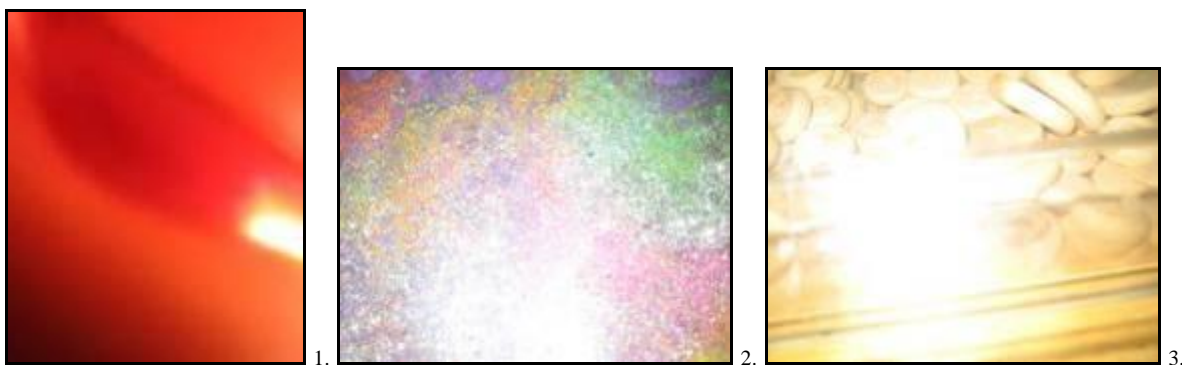
[Han ser på bilderna igen.]

Jacob: - Kolla dom är fina! Dom gröna som hänger och färgen i fönstret. Man kan se hela bygg upp och ner. Roligt och fint!

2.3.4 Färg och ljus



Många av barnen väljer att ta närbilder på det som finns i förskolan. De fascinerar av hur annorlunda saker och ting ser ut genom kamerans öga på nära håll. Bilderna ovan föreställer barns närbildsfotograferande dokumenterat av Jonas.

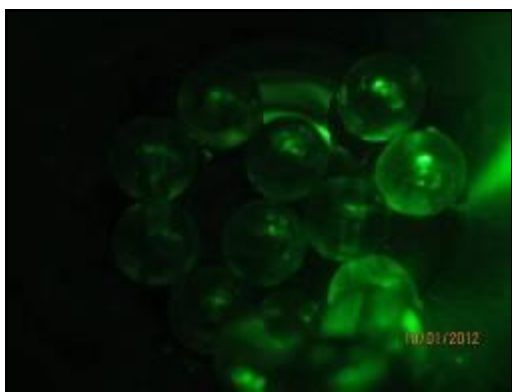


Här är bilder av barn som inte fotograferar så frekvent. Josef, Kerstin och Jeff.

Josef: - Det är som eld! Sopen! (Sopskyffeln) Bild 1.

Kerstin: - Glitterbebisarna dansar. Visst är den fin? Rosa och glitter! Mina favoriter! Bild 2.

Jeff: - Kolla hur det blev! Ljuset kom på alla hjulen. Kan du se dom? Bild 3.



Jacob och jag talar om hans bilder med färg och ljus. Han väljer ut en med gröna kulor;

Jacob: Kom ska jag visa dig var det är för nånstans (sic)! [Jag går efter Jacob till ljusbordet som han pekar på.] Här där man leker med färgerna och mjöl. Kulorna i burken och det gröna under. [Vi experimenterar ibland med andra material på ljusbordet för att se hur barnen använder och diskuterar kring materialen.]

Anna: - Visste du själv att du kunde göra så?

Jacob: - Nä, vi pratade så klart.

Anna: - Vilka?

Jacob: - Jag och Jonas och Joel. Vi kommer på, så pratar vi, sen gör vi.

2.3.5 Musiklyset



Jag visar Jacob hur man kan redigera bilderna i datorn inför en vernissage på förskolan. Han är mycket intresserad av de möjligheter att fokusera på detaljer redigerandet ger, Jacob klipper raskt av stora delar av bilden med CD-spelaren till höger. Sedan experimenterar han med ljus och kontraster.

Jacob: - Kolla, cool. Är det musiken som lyser?

Anna: - Jag tror det finns en belysning så man kan se om man vill byta musik i mörkret.

Jacob: - Ja, men det kan vara musiken

2.3.6 Färg i förändring



Jag och Katarina samtalar om hennes bilder.

Katarina: - Men titta! Varför blir det en ny färg med blåa och röda Anna?

Anna: - Vill du spara de bilderna?

Katarina: - Ja, men varför blir färgen olika?

Anna: - Vad tror du?

Katarina: - Äh, säg istället! Det är skuggan, för blå är som svart. Dom andra är ljusa. Så är det.

2.3.7 Speglar



1.



2.

Jacob väljer bland sina bilder. Om bild 1.

Jacob: - Jag vill spara den här fötterbilden (sic), Anna.

Anna: - Fötter, är det samma eller olika?

Jacob: - Samma. Förstår du inte. Kolla i spegeln, man ser samma fast olika.

Senare, om bild 2.

Jacob: - Anna, är det här också en spegel?

Anna: - Man brukar nog kalla det skuggor.

Jacob: - Fast det speglar ju!

Anna: - Ja, men de är lite otydligare, man ser ju inga mönster och ansikten.

Jacob: - Nä, men armarna! Då är det skugg-spegel.



1.



2.

Joakim berättar om sina spegelbilder, först bild 1, sedan bild 2.

Joakim: - Jag vill visa att man kan se samma i en spegel. Först tog jag kortet på granen och sen, sen såg jag speglingen. Det står spel, för det kan jag. Fast det står ju konstigt här.

[I mitten på bild 1. Står ordet spel. Ordet blir spegelvänt i spegeln på vänster sida.]

Samma och bakåfram. Så är det naturskåpet. Det står samma fast inte vattenkiket (sic).

[Ett orange föremål högst upp på skåpet i mitten av bildens överkant.]

Anna: - Vill du spara någon annan bild?

Joakim: - Jaha, med mer spegel, den med julkulan förstås (sic). Den ville jag ta för att den glittrar, så kom jag i den. Konstigt!

Vi redigerade bilden med julkulan i datorn så att Joakim skulle synas tydligt i den.

2.5 Berättande diskurser

2.4.1 En Legofamilj i sin bostad och om mat.



Katarina: - Här är en mamma, och storsyster, lillasyster, pappan och två kompisar.

Anna: - Är kompisarna på besök?

Katarina: - Näe, de är där och leker, så mamman sätter på en film. Det blev för stökigt!

När en kompis ska komma måste man bestämma innan. Mamman eller pappan ringer och frågar, och så får man om ingen ska på simskolan förstås. Ibland får man mat också, då tittar vuxna i kylan och säger; Jaha, vad ska vi ta? Det blir köttbullar och makaroner, eller korv. Gurka och morötter och så.

Anna: - Men det ser ut som en spindel eller krabba i kylan? Bjuder ni på det?

Katarina: - Nä, usch, det är faktiskt röd broccoli, fast det inte finns. Citroner har dom många, dom är gula. Och sallad. Korv är orange.

2.4.2 Jacobs rymdskepp



Jacob: - Julius är han med guldhatten och jag är han som är svart och styr. Kolla, jag satte ett brev på byxorna så det skulle kunna gå. Gående brev! [Skrattar]

Anna: - Byggde du och Julius tillsammans?

Jacob: - Ja, jag la ner, så tog jag mellan bygget. (Fotograferade medan de byggde.) Julius sa när vi skulle ta. (fotot) Ser du hackaren? Den kan man hacka robotarna med. Mat har vi med också.

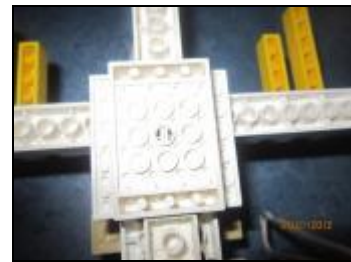
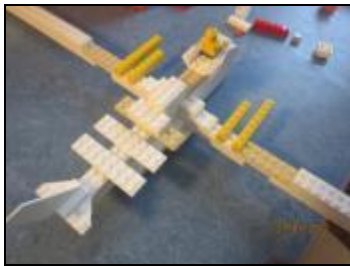
Anna: - Var skulle ni åka?

Jacob: - Till rymden, det är ett rymdskepp. Om man har många liv klarar man sig.

Annars [Håller sig om halsen och säger : aaaaahhhhhhhhhhh!]

2.6 Minnesdiskurser

2.5.1 En ritning



Johannes är arg för att barnen vid legostationen inte låter hans flygplan vara i fred.

Han klagar högljutt. Jag föreslår att han ska rita av sitt bygge, så han kan bevara det på papperet. Johannes provar att rita men ger upp snabbt och ber om en kamera istället.

Anna: - Vilken bra idé Johannes!

Johannes: - Ja, som en riktig Lego ritning. Jag måste ta på alla sidor. Uppe, nere, på och under. Får jag titta vilka bilder jag behöver och kopiera?! [Med att kopiera menar Johannes här; att skriva ut.]

Anna: - Ja det får du. Då kan du bygga upp den igen!

Johannes: - Ja och spara den till ritningarna!

2.5.2 Medresenären



1.



2.

Katarina och jag samtalar kring hennes bilder.

Katarina: - Krokodilis vill jag ha med.

Anna: - Varför?

Katarina: - Han följer med på roliga grejer, och så får man se när han kommer hem vad man har sett. Thailand och Finland och så.

Anna: - Har han följt med dig?

Katarina: - Det vet du väl, läs i Krokodilis boken vettja! Han följde med mig och Klara. Vi fick bara en gång för vi bor ju ihop. Ta den bilden istället så man ser. Titta två krokodilis på boken och på hyllan.(Bild 2.)

2.5.3 Sparandet och samlandet av bilder

Anna: - Karin, vilka bilder skulle du vilja spara?

Karin: - Alla, såklart!

Anna: - Ja, men är det inga som du tycker speciellt mycket om?

Karin: - Jag sa ju alla! Då kan man ju se vad man kan välja på stationerna. Att det är lite olika varje gång. Om du är i din skola kan vi till exempel inte ha baka alltid. Då blev det olika lera istället.

Anna: - Så, det är för att komma ihåg?

Karin: - Ja, och välja. Mest att se att det kan vara olika eller lika. Som tjock och smal.

2.5.4 Fötter



Jonas: - Bilderna av alla fötter vill jag spara!

Anna: - Varför det?

Jonas: - Jag vill ha många. Man kan se på en liten. På en mellan, det är jag och en stor. Stora kan få sår-skav (sic). Det är Joel. För när man växer hinner inte papporna köpa nya skor och stövlar. Därför får Joel skav. Han är snart sex år.[Jonas menar skavsår.]

Anna: - Ska vi ta de här tre bilderna, som du berättat om?

Jonas: - Nej alla, det är TUSEN!

Anna: - Men det får inte plats i det jag skriver

Jonas: - Då vill jag ha dom i bildteven! Alla. [Den digitala bildskärmen där vi visar barnens bilder.]

2.7 Porträttbildsdiskurser

2.6.1 Fint och snyggt



Samtal mellan mig och Klara.

Klara: - Jag vill spara bilderna med mina kompisar på.

Anna: - Men det är ju precis som dom fotografen tar.

[Klara menar skolfotografen som kommer till förskolan varje höst för att fotografera alla barn och personalen.]

Klara: - Ja, det ska ju vara så.

Anna: - Hur då?

Klara: - Som glad, och som snygg, och som fin. För att man ska komma ihåg att vi blir stora. När jag går i skolan kan man titta och säga; Tänk vad liten hon var. Titta vad söt.

2.6.2 Bilder av bilder



Anna: - Men Katarina varför har du tagit kort på alla barnen i memoryspelet? Vill du spara dom?

Katarina: - Ja! Då kan jag titta på alla hemma om man är sjuk.

Anna: - Som ett album?

Katarina: - Nej som en bok att titta i. Inte pekbok, det har bebisar.

Anna: - En bok för stora?

Katarina: - Ja, som man kan titta i när man längtar efter att leka eller att rita.

Anna: - Om man längtar efter sina kompisar?

Katarina: - Ja det gör man, om man har tråkigt. Då kan man minnas det roligaste.

3.Tolkning av mönster och samband

Vardagen, populärkulturen och den visuella kulturen är en resurs i barnens lekar och bildskapande. Barnen berättar om sin vardag i hemmet och förskolan, samt diskuterar kring vardagliga begrepp i sina bilder. De kommer ofta tillbaka till skillnader och likheter i vardagens konventioner, struktur och fysiska utseende. Upptäckandet och konstruerandet av egna diskurser är centralt i barnens användande av kamerorna. De (upp-)finner hela tiden nya vägar i sina uppfattningar av och i förståelse av den egna vardagen, både inom förskolans- och hemmets diskurs. Rose diskuterar kring bilders multimodala funktion där bildernas materiella-, performativa- och rörliga funktioner är viktigare än bildernas direkt visuella funktion.⁸¹ Barnen i undersökningen visar i våra gemensamma samtal och berättelser att bildens betydelse ofta blir till i samtalen kring dem, oftast vid elicitationerna, men även vid andra tillfällen. Barnens fotograferande styrs även av samhällets ideologiska idéer. Det är den syn på barn som representerar förskolan och samhället i form av det materiella utbud av till exempel leksaker, filmer och kläder som produceras till barn. Men också de ideologier barnen själva producerar med hjälp av allt det som de möter i vardagen.⁸² Undersökningens förskola arbetar med barnens möjligheter att välja mellan olika material för upptäckande, undersökande och experimenterande. Digitalkamerorna är ett sådant material. I undersökningen har överlämnandet av kamerorna till barnen visat att de klarat att hantera dem utan några större problem. Barnen har varit mycket aktsamma med digitalkamerorna och alltid varit noga med att lämna dem till en pedagog då de varit färdiga med fotograferandet. De har också varit noga med att deras bilder blivit sparade i rätt mapp på ett USB-minne och att de fått möjlighet att visa sina bilder på den digitala bildskärmen.

3.1 Makt

Barnens bilder och makt över vad som ska bevaras gör att deras berättande blir utpräglat reflekterande. De ifrågasätter mer kring regler och normer än de gör i vanliga fall och diskuterar kring detta på ett mer genomtänkt och reflekterande sätt. De är överens om att det är de vuxna som styr över det som visas, men visar samtidigt i sina berättelser och bilder att

⁸¹ Rose(2007), s 238.

⁸² Lindgren (2009),s 159 f.

de kan och vill utmana den rådande ordningen. Rasmussen talar om det symboliska utbyte som sker mellan barnet och pedagogen vid överlämnandet av kameran. I det ögonblick detta sker överlämnas ansvaret och makten till barnet, något som följer med i fotoeliciteringen och samtalen.⁸³ Barnen tar befälet över det egna kunskapandet genom att experimentera med begrepp som faktabok och kronologisk ordning, samtidigt som de utmanar mig som pedagog i sina diskussioner om vad som är och inte är tillåtet.⁸⁴ Frågan om makt handlar om de regler som konstruerar och bestämmer diskurserna, därför skapar och omskapar barnen diskurserna genom att ifrågasätta regler och konventioner kring vardagen.⁸⁵ När barnen diskuterar kring vem som har rätt att fotografera dem drar jag paralleller till Sparrmans teorier om ögats makt. Hur en blick eller en bild kan skapa en känsla av obehag eller behag beroende på kontexten.⁸⁶ Det verkar som barnen ser på det vardagliga fotograferandet i förskolan som något närmast slentrianmässigt, då vi pedagoger dokumenterar barnens aktiviteter. Men som de själva säger, något som produceras av vuxna för vuxna. Portfoliosamtalen där barnen berättar om sig själva är i barnens vardag inte något för dem själva utan ser även detta som något som görs för vuxna; föräldrar och pedagoger. Detta visar tydligt betydelsen av att det Björk-Willén skriver om, att vuxnas och barns *tolkade reproduktion* inte alltid stämmer överens. Delvis för att det vi tror är meningsfullt för barnen ändå inte alltid är det. Åtminstone inte på det sätt vi tror eller tar för givet.⁸⁷

3.2 Upptäckandet, prövandet och experimenterandet

Förhållandet till kamerans tekniska funktion skrämmer inte barnen. De lär varandra snabbt olika funktioner om ingen vuxen finns i närheten. En funktion de under undersökningens period inte kommit underfund om är hur man går tillbaka för att titta på bilderna. Detta medför att antalet bilder är väldigt omfattande. Ofta fotograferar barnen på nära håll. De fascinerar av bildernas möjlighet att förstärka ljus och mörker. Barnens kommentarer till närbilderna vid eliciteringen blir ofta; ”Titta, vad konstigt det blev!” eller ”Gissa vad det är?” Många barn tar liknande bilder av kroppen. Hår, munnar och ansiktsbilder är populära, liksom de bilder som barnen tar ”upp och ner”. Samtalen om färg och ljus blir många och barnen förundras över att kamerans bilder ibland inte stämmer överens med ögats uppfattning, det vill säga vad de redan vet om hur olika objekt eller fenomen ser ut eller fungerar. Barnens återupptäckande av tingen med hjälp av kameran ger dem nya positioner i seendets diskurs.

⁸³ 2.2.1 Joel bajsar, 2.2.3 Glada snoppar, 2.3.4 Färg och ljus, s 20.

⁸⁴ Aspers, Feurer, Sverrisson(red.) (2004), s 268 f.

⁸⁵ Rose(2007), s 143 ff.

⁸⁶ Sparrman (red.) (2003), s 203.

⁸⁷ Sparrman (red.) (2009), s 256-271.

De provar olika sätt att fotografera på olika avstånd och i olika positioner.⁸⁸ Eftersom inget av barnen lyckas komma på hur de ska gå tillbaka och se på de bilder de tagit provar de många gånger på samma sätt. För handlingarna och överenskommelserna mellan barnen i samtalen visar på bildernas sociala betydelse. Barnen förhandlar fram seendepraktiker tillsammans och knyter därmed kamratkontakter genom dessa överenskommelser. Fotograferandet och bilderna blir därför sociala och kulturskapande handlingar.⁸⁹ Sparrman skriver om hur den visuella meningen hela tiden förhandlas och omförhandlas hos barnen. I vardagen blir barnet hela tiden positionerat eller positionerar sig mot allt det möter.⁹⁰ I min undersökning möter barnen miljön och materialet i förskolan på ett nytt sätt; med hjälp av digitalkameran. Barnen blir upptäckare av tingen i förskolan. I denna vardagsodyssé aktualiserar barnen nya kvaliteter och funktioner hos det vardagliga; till exempel i ljus, färger, skuggor, speglingar, avstånd, format och i kroppsdelar.

3.3 Berättande

Hos undersökningens barn handlar berättelserna ofta om vardagliga fenomen och sociala relationer. Det är relationer till familjemedlemmar och kamrater. I dessa berättelser tar ätandet, tillagning av maten och det som behövs vid måltiden stor plats. Inslag från barnens populärkultur återkommer också. Då handlar det om datorspel, TV-program, leksaker och filmer. I berättandet med populärkulturella inslag, berättar barnen med ett speciellt sätt. De visar tydligt med tonfall och mimik att de är dem som verkligen äger kunskaperna och förklarar för någon som ofta inte är speciellt insatt; pedagogen. Sparrman diskuterar kring Mirzoeff's teorier om den visuella kulturen som skapare av social interaktion. Mirzoeff menar att det visuella vardagslivets masskultur är mer meningsfullt för människor, än den offentliga finkulturen.⁹¹ För barnen i undersökningen är den vardagliga virtuella kulturen en viktig del. Barns intresse för populärkultur inbegriper förståelse för vardagen och de speciella kännetecken de visuella karaktärerna har. Barnen använder dessa speciella kunskaper till att kommunicera, utestänga och utöva makt både mot andra barn och vuxna.⁹² *Visuella överenskommelser* används av barnen till identitetsskapande och för att stärka sociala grupperingar. Det handlar om att se och kunna avläsa visuella koder för att använda de

⁸⁸ 2.3.3 Upp och ner

⁸⁹ 2.3.2 Tungor; 2.3.4 Färg och ljus; Rose, Gillian (2007) *Visual Methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. 2. ed. England: London: Sage, s 98 ff.

⁹⁰ Sparrman (2002), s 206.

⁹¹ Sparrman(2002), s 37 f.

⁹² Ibid. ,s 207.

attribut som behövs till subjektsskapande.⁹³ Sparrman och Edvardsson skriver om hur barns skapande av *kamaratkulturer* och *visuella kulturer* fungerar likvärdigt. Det vill säga att barns interaktion med varandra avgör hur barnens kultur kommer att se ut.⁹⁴ Barnens kollektiva berättelser innehåller *överenskommelser* som i berättelsen om tungor där pojkar kommunicerar överenskommelser genom att använda uttryck som ”eller hur”, ”visst”, ”vi kommer på” eller ”sen gör vi”.⁹⁵

3.4 Minnen

Barnens diskussioner kring minnen handlar mycket om vad de har behov av att minnas för att få överblick över vardagen. Viljan att minnas av praktiska skäl kanske beror på att vi i förskolans vardag arbetar så mycket med dokumenterande. Förskolevardagen präglar i så fall barnens användande av kameran och syftet med fotograferandet ur ett förskoleperspektiv. Sparrman menar att seendet präglas av samhällets idéer och värderingar. För barnen utgör förskolan en stor del av det samhälle de möter. De vuxnas seendepraktiker i den vardagliga dokumentationen används också av barnen i deras berättande och i de bilder de producerar.⁹⁶

3.5 Porträtt bilder

I barnens fotograferande använder de sig av porträttbildsdiskursen på samma sätt som vi vuxna. Barnen placerar ut varandra, rättar till och uppmanar varandra att le och posera. Porträttbilderna vill de sällan berätta om, det verkar bara vara en slentrianmässig del av fotograferandet och något alla barn som använt sig av kameran börjar med vid det första tillfället de får använda kamerorna. Sparrman menar att porträttfotografiet är en form av visuellt identitetsskapande, som förändras i och med bildernas användningsområden. Men den högst privata bilden kan bli synnerligen offentlig beroende på hur man väljer att visa den.⁹⁷ Barnen är stolta över bilderna som finns i memoryspelet som Katarina använder i sitt fotodokumenterande.⁹⁸ De letar gärna efter sina egna bilder och kommenterar dem exempelvis om hur det kändes och hur det var den där dagen fotografen kom till förskolan. Bilderna hjälper barnen att minnas och att relatera till det de upplevt.⁹⁹ Seendet blir till en kulturskapande historia och uttryck för en tillhörighetskänsla.

⁹³ Sparrman (2006), s 67 f.

⁹⁴ Sparrman (red.) (2009), s 125.

⁹⁵ 2.3.2 Tungor

⁹⁶ Sparrman(2006), s 98.

⁹⁷ Sparrman(2006), s 31 f.

⁹⁸ 2.6.2 Bilder av bilder

⁹⁹ Aspens, Feurer, Sverrisson (red.) (2004), s 281.

4. SLUTDISKUSSION

Denna fältstudie bidrar till en berättelse om svenska förskolebarn och deras tankar om tillvaron i största allmänhet, hur de ser på världen de ingår i och hur de själva kan ha inflytande på sin tillvaro. Barndomen skapas och omförhandlas hela tiden ibland oss. Därför menar Allison James och Alan Prout att, för att återvinna den förlorade barndomen, behöver vi inte arkeologi utan etnografi, eftersom det är med hjälp av de tillfälliga och temporära sociala fenomenen vi kan se barndomen i det ögonblick den skapas.¹⁰⁰ Barnen i undersökningen, kameran och de pedagoger som arbetar på förskolan skapade den här lilla delen av barndomens vardagsepistemologi tillsammans, i vilken såväl barnens som pedagogernas subjektskapande synliggjordes liksom vårt gemensamma kultur- och kunskapande.¹⁰¹ I barnens användande, upptäckande och undersökande såg de till att förklara lite av sina egna tankar om den vardag förskolan representerar. Samtidigt som de fått möjlighet att använda sina kunskaper om omvärlden, till exempel hur instruerande fakta är konstruerad, hur en ritning ser ut och fungerar och att samarbete och samtal leder till nya kunskaper.¹⁰² Relationen till förskolans fysiska miljö och de artefakter som ingår i den betydde mycket för barnens experimenterande med digitalkamerorna. De vardagliga tingen fick nya betydelser med hjälp av kamerans möjligheter att komma nära och fånga ögonblick och rörelser.¹⁰³

Vår gemensamma vardag på förskolan dokumenterades fragmentariskt av barnen, med hjälp av digitalkameran men betydelsen av bilderna förändrades med hjälp av alla samtal och intervjuer som kringgärdade fotograferandet. Rasmussen menar att bilden av barnen och barndomen förändras då barn som informanter blir involverade i vetenskapliga undersökningar. Barnen blir *forskningsassistenter* och den samarbetsrelation som följer resulterar i möjligheter till ett djupare perspektiv på barnets version av vardagen.¹⁰⁴ Barnens utforskande och experimenterande visade att konventioner och experimenterande aldrig går att skilja åt helt. Detta står i nära förbindelse med teorierna om *subjektskapande* i relation till *epistemologi* och *ontologi*. I undersökningen åskådliggörs den förskjutning av makt som sker då barnen ges möjlighet att använda *de vuxnas artefakter* (digitalkameran), välja vilka bilder som ska visas och sparas, samt berätta vad som motiverar valet och vad bilden visar och

¹⁰⁰ James, Prout (1997), s 244.

¹⁰¹ Se Lind 2010, med referens till Loraine Code och uttrycket ”Epistemology of everyday life”, s 283.

¹⁰² Exempel; 2.2.1 Joel bajsar, 2.5.1 En ritning, 2.4.2 Jacobs rymdskepp.

¹⁰³ Exempel; 2.3 Upptäckandets-, prövandets- och experimenterandets diskurser.

¹⁰⁴ Aspers, Patrik, Feurer, Paul, Sverrisson, Árni (red.) (2004) *Bild och samhälle. Visuellt analys som vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur, s 280f.

betyder. Upptäckandets, undersökandets, experimenterandets, lekens och prövandets barndom blev till där barnen tog befälet över vad som skulle visas och berättas. Barnen skapade kunskap, både för mig som pedagog, men mest för sig själva. Tanken om upptäckandet, lärandet och leken som *rhizomatiska aktiviteter*, beskriver en process där man aldrig vet vilka nya uppslag som dyker upp då barnen tar befälet över fotograferandet. Liksom de ständiga växlingarna mellan de fysiska och mentala elementen. Där till exempel begreppen ljus, skuggor och färger upptäcks på nya sätt och därmed får ny betydelse för barnen med hjälp av fotograferandet.¹⁰⁵ Ur detta multimodala nätverk skapar förskolebarnen ny förståelse för den egna vardagen i undersökningen. Arbetet med digitalkamerorna har gett barnen andra möjligheter till användande, upptäckande och undersökande av förskolans vardag utifrån sina egna förkunskaper. Det kan man se i barnens olika sätt att fotografera, berätta om och viljan att presentera sina bilder. Liksom Nordin-Hultman skriver, har det med hjälp av undersökningen uppstått ett ”nytt barn”; ett barn som kan använda teknik, kan berätta, vågar undersöka och experimentera, samt kan ett fotograferande barn våga ifrågasätta konventioner.¹⁰⁶ Barnens förmågor konstruerar nya identiteter, både åt barnen själva och för pedagogerna.¹⁰⁷ Under undersökningens gång har barnens behov av och intresse för att använda kameran som dokumentationsverktyg blivit ett självklart inslag i vardagen. Barnen har själva bett om egna kameror för att de ska kunna fortsätta sitt arbete, vilket de också fått.

¹⁰⁵ Winther Jørgensen, Phillips (2000), s 35 ff.

¹⁰⁶ Nordin-Hultman (2004), s175 ff.

¹⁰⁷ Ibid., s 167 f.

KÄLLFÖRTECKNING

- ”Anvisningar för examensarbeten i Konstfacks lärarutbildning” (2011) *Kompendium*, Konstfack: Institutionen för bildpedagogik.
- Alvesson, Mats, Sköldberg, Kaj(1994), *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspers, Patrik, Feurer, Paul, Sverrisson,Árni (red.) (2004) *Bild och samhälle. Visuell analys som vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Att erövra omvärlden. (SOU 1997:157)
<http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/02/52/24/61fa71bf.pdf>
- Bjervås, Lise-Lotte (2011) *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan- En diskursanalys*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Burr, Vivien (2003) *Social constructionism 2.ed*. London: Routledge Oxford.
- Grut, Katarina, red. (2008) *Exemplet Reggio Emilia-Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss Förlag
- Hansson, Hasse, Karlsson, Sten-Gösta, Nordström, Gert Z (2006) *Seendets språk- exempel från konst, reklam, nyhetsförmedling och semiotisk teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, Karin (2011) *Barn, linjaler och andra aktörer. Posthumanistiska perspektiv på subjektsskapande och materialitet i förskola/skola*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- James, Allison, Prout, Alan (1997) *Constructing and Reconstructing Cildhood. 2.ed*. UK: London: Palmer Press.
- Kress, Gunther, (1997) *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. USA: New York: Routledge.
- Kress, Gunther, Jewitt, Carey, Ogborn, Jon, Tsatsarelis, Charalampos, (2001) *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the sience classroom*. US/Great Britain: New York/London: Continuum.
- Kress, Gunther, Selander, Staffan (2010) *Design för lärande- ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Kullberg, Birgitta (2004) *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lind, Ulla (2001) *Positioner i svensk barnpedagogisk forskning -En kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.

- Lind, Ulla, Åsén, Gunnar (red.) (2003) *En annan skola.-elevers bilder av skolan som kunskapsrum och social arena*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lind, Ulla (2010) *Blickens ordning. Bildspråk och estetiska läroprocesser som kulturform och kunskapsform*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Lenz, Taguchi, Hillevi (1997) *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: Stockholm universitets förlag.
- Lenz-Taguchi, Hillevi (2010) *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education*. USA: New York: Routledge.
- Lindgren, Simon (2009) *Populärkultur. Teorier metoder och analyser*. Malmö: Liber.
- Lindström, Lars (red.) (2009) *Nordic visual arts education in transition: a research review*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lyotard, Jean- Francois (1984) *The Postmodern condition: A Report of knowledge*. USA: Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Läroplan för förskolan LpFö 98*. Regeringskansliet: Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för förskolan LpFö 98*. (rev.) Regeringskansliet: Utbildningsdepartementet.
- Nordin-Hultman Elisabeth (2004) *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Pink, Sarah (2007) *Doing visual Ethnography*. 2. ed. England: London: Sage.
- Pink, Sarah (2010) *Doing sensory ethnography*. Great Britain: London: Sage. Popkewitz,
- Thomas S, Petersson, Kenneth, Olsson, Ulf , Kowalczyk, Jamie, red. (2006) *The future is not what it appears to be. Pedagogy, genealogy and political epistemology. Pedagogy, Genealogy and political epistemology*. Stockholm: HLS Förlag.
- Repstad, Pål (1999) *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Rose, Gillian (2007) *Visual Methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. 2. ed. England: London: Sage. Sohlberg Peter & Sohlberg Britt-Marie (2002)
- Kunskapens former. Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Malmö: Liber.
SOU 1994:45 Grunden för ett livslångt lärande. <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/paujamn.pdf>
- Sparrman, Anna (2002) *Visuell kultur i barns vardagsliv-bilder, medier och praktiker*. Linköping; Tema Barn: Linköpings Universitet.
- Sparrman, Anna, Torell, Ulrika, Åhrén Snickare, Eva (red.) (2003) *Visuella spår. Bilder I kultur- och samhällsanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Sparrman, Anna (2006) *Barns visuella kulturer-skolplanscher och idolbilder*. Lund: Studentlitteratur.

Sparrman, Anna, Cromdal, Jacob, Evaldsson, Ann-Carita, Adelswärd, Viveka, (red.) (2009) *Den väsentliga vardagen. Några diskursanalytiska perspektiv*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Studies in Art Education (2003) Vol. 44, Issue 3.

Thomson, Pat (red.) (2008) *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge.

Winther Jørgensen, Marianne och Phillips, Louise (2000) *Diskursanalys som teori och metod*, Lund: Studentlitteratur.

BILAGOR

Bilaga 1

Hej,

Som ni vet skriver jag ett arbete på D-nivå på Bildpedagogiska institutionen på Konstfack. Under januari-mars månad 2012 kommer jag att utföra en undersökning tillsammans med era barn då de får arbeta med digitalkamera. Arbetet kommer att ske i stationsverksamheten och kommer därför vara valbar för alla barn på Förskolan. De bilder som barnen producerar och väljer ut kommer att användas i undersökningen liksom de samtal och intervjuer som görs i samband med detta. Barnen som medverkar i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn i själva arbetet. Inga bilder som kan röja barnens identitet kommer heller att användas, men de bilder barnen själv väljer som är representativa för undersökningen kommer att användas.

Syftet med denna studie att visa hur förskolebarn, med hjälp av digitalkamera, kan och vill berätta om sin verklighet inom förskolans kontext. En anledning till att undersöka barnens bilder är dels att få ökad förståelse för deras sätt att se på samt beskriva förskolans verksamhet med hjälp av kameran men även att ge dem anledning att utveckla förmågan att använda visuella kunskapsformer. Ytterst handlar det om att göra barnens röster hörda samt att bidra till kunskaper om barns vilja och förmåga till tänkande, berättande och kulturskapande. Samtidigt bidrar detta också till en berättelse om svenska förskolebarn och deras tankar om tillvaron i största allmänhet, hur de ser på världen de ingår i och hur de själva kan påverka sin tillvaro.

Med vänlig hälsning

Anna Bergdahl Gustafsson

Härmed godkänner jag att mitt barn deltar i undersökningen

Barnets namn

Vårdnadshavares namn

.....

Ort och datum