



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Spiderman och Hello Kitty vill jag ha!”

- En studie om att integrera populärkultur i förskolan.



Anna Hedlund
Emma Karles
Förskolläraryrket

Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Ht 2014
Handledare: Per Holmberg
Examinator: Jan Gustafsson
Kod: HT14-2920-031-LÖXA1G

Nyckelord: Förskola, samspel, samtal, leksaker, barnkultur, populärkultur.

Abstract

I detta examensarbete undersöker vi vilken inverkan populärkulturella karaktärer kan ha i förskolans verksamhet. Studien synliggör vikten av att se till barnens intressen och erfarenheter. Det för att kunna tillgodose dessa intressen i lärandesyfte snarare än att begränsa dem i förskolan. Utgångspunkten för studien är följande frågeställningar: Hur kan barns tidigare erfarenheter och intressen kring populärkulturella karaktärer inverka på deras samtal och samspel? På vilket sätt skapas begränsningar och möjligheter för barnen av de populärkulturella karaktärernas färdiga koncept? Vilken betydelse har pedagogens förhållningsätt för hur populärkulturella karaktärer kan används i verksamheten samt hur kan kunskaperna kring dessa användas som stöd för barns lärande?

Observationerna är genomförda med hjälp av strukturerade samtal i fyra planerade aktiviteter, där syftet var att synliggöra barnens relationer till och förståelser av de populärkulturella karaktärer och lärandemöjligheter utifrån dessa. Materialet är insamlat med hjälp av videokamera, ljudinspelningar och minnesanteckningar.

Studien vilar på en sociokulturell teori om hur barns lärande står i relation till samspel och samtal och har fokus på hur barnen tillsammans kan gå vidare i sitt lärande. Resultatet av studien visar att barnen motiveras till att delta i samspelet och samtalen när deras intressen tas tillvara och uppmärksammas. I samtalen tar barnen stöd av sina erfarenheter kring de populärkulturella karaktärerna för att bygga nya kunskaper tillsammans med andra.

Ett av studiens resultat är hur barns motivation ökar när deras intressen initieras som ingång till de olika aktiviteterna. Studien synliggör att populärkulturen inverkar på barns kommunikativa engagemang men även att pedagogen har en betydelsefull roll för att främja lärande. Genom att möta barnens erfarenhetsvärld och se deras intresse som en tillgång skapas förutsättningar till lärande av flera slag. Denna studie synliggör några av dessa aspekter däribland: problemlösning, språkutveckling, värderingsförmåga och samarbetsförmåga.

1 Förord

Vi vill rikta ett stort tack till de två förskolorna som vi besökt, dess personal och barn, för deras goda mottagande och samarbetsvilja. Tack för att vi fick ta del av verksamheten och utnyttja era lokaler och material. Ett stort tack riktar vi även till vår handledare Per Holmberg för stöd i vår skrivprocess.

2 Innehållsförteckning

1	FÖRORD	3
2	INNEHÅLLSFÖRTECKNING	4
3	INLEDNING	6
3.1	BAKGRUND OCH PROBLEMSTÄLLNING	6
3.2	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	7
4	TIDIGARE FORSKNING	8
4.1	BARNES LEKSAKER OCH MÖTE MED POPULÄRKULTUREN	8
4.2	POPULÄRKULTUR I FÖRSKOLAN OCH I HEMMET	8
4.3	BARNKULTUR OCH BARNES KULTUR	9
4.4	BARNES LEKAR OCH PEDAGOGENS BETYDELSE	10
4.5	VÅRT BIDRAG	11
5	TEORETISK ANKNYTNING	12
5.1	SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	12
5.2	SOCIOKULTURELLA BEGREPP	12
5.2.1	DEN PROXIMALA UTVEKLINGSZONEN OCH SCAFFOLDING	12
5.2.2	MEDIERING OCH KULTURELLA VERKTYG	13
5.2.3	KULTUR	13
6	METOD OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	14
6.1	KVALITATIV ANSATS OCH ETNOGRAFISK INSAMLING	14
6.1.1	GENOMFÖRANDE OCH OBSERVATION AV STRUKTURERADE SAMTAL	15
6.1.2	TRANSKRIBERING OCH ANALYS	16
6.1.3	VALIDITET	16
6.2	TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	16
6.2.1	POPULÄRKULTURELLA KARAKTÄRER	16
6.2.2	AKTIVITET 1 – VART RIKTAR BARNEN SITT FOKUS?	18
6.2.3	AKTIVITET 2 – HUR BOR SPIDERMAN?	18
6.3	ETISKA ÖVERVÄGANDEN	18
7	RESULTATREDOVISNING	20
7.1	BARNENS INTRESSE OCH ERFARENHETER	20
7.2	DE ONDA OCH GODA I RELATION TILL KARAKTÄRERNAS EGENSKAPER	22
7.3	PROBLEMLÖSNING I SAM SPELET	25
8	RESULTATDISKUSSION	29
8.1	BARN TOLKAR SIN OMVÄRLD	29
8.1.1	INTRESSE OCH ERFARENHET I RELATION TILL LÄRANDE	29
8.1.2	HEMMILJÖ OCH SAM SPELETS BETYDELSE FÖR LÄRANDE	30
8.2	PEDAGOGISKT FÖRHÅLLNINGSSÄTT	31
8.2.1	POPULÄRKULTURELLA KARAKTÄRER SOM STÖD FÖR LÄRANDE I FÖRSKOLAN	31
8.2.2	PEDAGOGENS DELAKTIGHET I BARNENS LÄRANDE OCH UTVECKLING	32
8.2.3	SAM SPELET SOM PEDAGOGISK VERKTYG	33

8.3	STUDIENS TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	34
8.3.1	METODVAL	34
8.4	VIDARE FORSKNING	35
9	REFERENSLISTA	37
9.1	BÖCKER	37
9.2	ELEKTRONISKA KÄLLOR	39
10	BILAGOR	40
10.1	BILAGA 1 – SARAH	40
10.2	BILAGA 2 - MALIN	40
10.3	BILAGA 3 – MISSIVBREV	41

3 Inledning

3.1 Bakgrund och problemställning

Studien utgår från vårt intresse för hur populärkulturella karaktärer kan bidra till samtal i förskolan och i förlängningen främja barns lärande och samspel. Under utbildningen och även i andra sammanhang har vi besökt förskolor och kommit i kontakt med pedagoger och barn. Vår erfarenhet av dessa tillfällen i förskolans verksamhet är att de populärkulturella karaktärerna på olika sätt förbjuds eller begränsas för barnen. Vår uppfattning är att pedagoger i verksamheten ställer sig kritiska till att erbjuda populärkulturella karaktärer för barnen i förskolan. Vi upplever att det finns en rädsla för de färdiga koncepten som karaktärerna representerar och står för. Att leken påverkas könsstereotyp samt att flera av karaktärerna kännetecknas med våld och konflikter (Nelson & Svensson, 2005). I en denna studie kommer vi att synliggöra hur dessa fördomar kan bemötas för att populärkulturen istället ska kunna användas för att främja lärande genom samtal och samspel.

Studien är genomförd utifrån besök på två förskolor i Göteborg, namnet på dessa har anonymiserats genom att betecknas som Djurgården och Smultronstället. Två slumpmässigt utvalda namn som är tagna för att förskolorna inklusive barn och pedagoger inte ska kunna urskiljas. Observationerna är gjorda under en dag på respektive förskola. På vardera skola har två aktiviteter ägt rum med fyra respektive sex deltagande barn. Barnen som deltar i studien är samtliga fem år gamla och har fått slumpmässiga namn för att undvika att de ska kunna identifieras. Aktiviteterna som vi tog fram hade som syfte att lyfta barnens tankar kring populärkultur genom att samtala kring olika material som vi presenterade.

Centralt för studien är begreppet populärkultur. För att förstå detta begrepp delar vi upp det i två ord, populär och kultur. Det första ordet populär är ett värdeladdat begrepp som ges olika egenskaper beroende av sitt sammanhang. Magnus Persson (2000) beskriver begreppet, *"Populär kan betyda omtyckt av många, det kan betyda någonting folkligt."* (Persson, 2000, s.22). Den andra delen i begreppet, kultur, beskriver Klerfelt (2007) i sin avhandling. Hon skriver att kultur kan ha olika innebörd i olika sammanhang och att begreppet handlar om människors strävan efter upplevelser i en viss kontext. Den miljö och i de sociala sammanhang där människor verkar kan förstås som en kultur, vilket också är vår definition av begreppet. Sammansättningen av de två orden bildar tillsammans begreppet populärkultur vilket handlar om lättillgängligt material ofta förknippat med massmedia. Det vill säga internet, film, tv, tidningar m.fl. Media av detta slag attraherar då det inbjuder till en lättsam och äventyrlig värld som skiljer sig från vardagen. Ofta är karaktärerna som presenteras i populärkulturen personer som barn kan relatera till och fantisera vidare om (Giroux, 2000). Detta styrker även Fast (2008) som menar att barn blir konsumenter för populärkulturella leksaker och andra medier.

Det som vi i denna studie vill undersöka vad gällande populärkultur är dess inverkan på barns samtal i förskolan. Det för att kunna uppmärksamma vart de riktar sitt fokus och vad som intresserar dem. Genom att uppmärksamma barnens eget berättande skapas möjligheter att bemöta och bearbeta populärkulturens inverkan på deras samtal i relation till lärande i förskolans praktik. Det för att i förlängningen kunna skapa stimulerande lärandesituationer utifrån barnens intressen (Skolverket, 2010).

3.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att få kunskap om hur populärkulturella karaktärer inverkar på barns samtal och samspel. Genom att besöka två förskolor och där genomföra två olika aktiviteter med barngrupper om fyra respektive sex barn, vill vi pröva hur barnen tillämpar de populärkulturella karaktärerna. Studiens fokus är riktat mot hur barnen tar stöd av de populärkulturella karaktärerna för att utveckla samtalet samt hur de använder samspelet som verktyg för att komma vidare i samtalen. I förlängningen är syftet med studien att kunna tillämpa resultatet för att kunna utveckla pedagogiska metoder för lärande i förskolan. Ett syfte är också att kritiskt pröva den kritik som finns gällande när populärkulturella karaktärer integreras i förskolans verksamhet. För att samla in empiri till vårt resultat kommer vi att utgå från följande frågeställningar:

- Hur kan barns tidigare erfarenheter och intresse för populärkulturella karaktärer inverka på barnens samtal och samspel?
- På vilket sätt skapas begränsningar och möjligheter för barnen av de populärkulturella karaktärernas färdiga koncept?
- Vilken betydelse har pedagogens förhållningssätt för hur populärkulturella karaktärer kan tillämpas i lärandesyfte?
- Hur kan populärkulturella karaktärer användas som stöd för barns lärande?

4 Tidigare forskning

För att få en översikt om vad som tidigare har studerats inom vårt område presenteras här tidigare forskning. Här har vi gjort en medveten avgränsning inom vårt intresseområde. Forskning om populärkultur presenteras utifrån: ett historiskt perspektiv, förskolan och populärkultur samt begreppen barns kultur kontra barnkultur. Detta kapitel lyfter även leken och pedagogens betydelse för lärande. Avslutningsvis redogörs studiens bidrag till forskningen.

4.1 Barns leksaker och möte med populärkulturen

Nelson och Svensson (2005) visar resultat utifrån en studie gjord tillsammans med personer födda mellan 1910-1940, att de i genomsnitt hade tre leksaker var att tillgå som barn. Utöver dessa leksaker stimulerades individerna i Nelson och Svenssons (2005) studie av naturliga material som pinnar, stenar och kottar. När dessa individer var barn sågs leken ofta som en utomhusaktivitet, ett resultat som de menar speglar en lång svensk lekkultur. Dessa vanor förändras sedan i samband med massmedias intåg i samhället. Barnens leksaker representerade välstånd och det samhälle i vilket barnen var en del av. Nelson och Svensson (2005) tar stöd i Nelson och Nilssons (2002) doktorsavhandling att barn idag har betydligt fler leksaker per person. Konsumtionen av leksaker har ökat markant de senaste åren. Det som förändrade leksakerna under 1970-1980 talet var koncepten. Samhället och vardagen hade en stor inverkan på hur leksakerna utformades. Musik, kläder och mat var också kategorier som blev betydelsefulla för att skapa intresse för den nya tidens leksaker. Under 1990-talet gjorde sedan en ny utveckling intåg på leksaksmarknaden, nämligen de digitala leksakerna. Dessa leksaker blev snabbt intressanta även för de yngre barnen (Nelson & Svensson, 2005). De barn som idag kommer till förskolan är barn som är mer eller mindre bekanta med den högteknologiska världen. Digitala leksaker och karaktärer är företeelser som barnen stött på redan tidigt i livet och är därför produkter som är en del av deras egen kultur. Det i sin tur betyder att leksakerna inte bara är fysiska objekt utan symboliserar den kultur som är barnens föreställningsvärld (Nelson & Svensson, 2005).

Under 1950-talet klev populärkulturen in i skolan på ett bredare plan, vilket möttes med delade uppfattningar. Populärkulturen gjorde ett intåg i barnens intressen exempelvis genom leksaker, något som skolan såg som ett yttre hot. Då skolan främst ville lyfta den goda kulturen påverkades inte läroplaner och utbildningen nämnvärt. Skolans tillvägagångssätt var att ignorera populärkulturen istället för att använda den som ett hjälpmedel i utbildningssyfte (Persson, 2000). Populärkulturen kan beroende av vem som använder den signalera både positiva och negativa effekter för barnen. Ett kännetecken för populärkulturen är att det är ett medium riktat till många, en massproducerande produkt. Populärkulturen ställs i motsats till hög- och finkultur. Synen på populärkulturen är något ständigt föränderligt, tidigare sågs den som okultur eller trivalkultur medan det mer idag ses som ett allt mer accepterat och vanligt inslag i barns vardag (Fast, 2008). Skolans föreställningar när det kommer till populärkulturen har varit att använda den som ett medel för att exemplifiera dålig litteratur (Persson, 2000). Idag kan populärkultur och finkultur presenteras inom samma genre till skillnad från förr när de i större utsträckning särskildes. Exempel på detta är Walt Disneys filmer där musiken ofta är hämtad från finkulturen (Giroux, 2000).

4.2 Populärkultur i förskolan och i hemmet

Fast (2008) visar i sin forskning att vuxna tillhandahåller leksaker som de har en pedagogisk- och/eller lärande tanke med bakom. Barnen som deltog i Fast (2008) undersökning uttrycker

att sådana leksaker inte intresserar dem. Den tydligaste trenden är att man köper in könsneutrala material till förskolorna i så stor utsträckning som möjligt. Det könsneutrala materialet antas uppmana till möte mellan barnen oavsett deras kön (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011). Exempel på könsneutrala material är naturmaterial och skapandematerial. Eidevald och Lenz Taguchi (2011) lägger fram två olika scenarion för att bemöta de könssteroetypta leksakerna. Det första är att ta bort allt som är typiskt pojk- eller flickleksaker. De menar att det bidrar till att inbjuda både pojkar och flickor till att leka samma lek och använda sig av samma material. Ett annat tillvägagångssätt är att lägga till material istället för att plocka bort. Det för att uppmana barnen till att vara gränsöverskridande och uppmuntra dem till att våga gå över gränserna. Detta blir i sin tur ett sätt att bryta mönstren för vart och med vad pojkar respektive flickor brukar leka.

Fast (2008) pekar i sin forskning på att barnen som deltog i hennes studie gav uttryck för att vuxna står i vägen för deras intressen. Barnen uttrycker att det finns både ekonomiska och relationella skäl bakom att föräldrarna inte väljer de leksaker eller inslag i populärkulturen som barnen själva skulle välja. Föräldrarna bromsar barnen genom att argumentera om att dessa saker inte är bra för dem. Fast (2008) menar att film och tv är det första mötet med kultur som barnen möter. Genom film och tv får barnen tillgång till berättelser och de lär sig även att genom dessa tolka ljud- och färg effekter som visar fara eller glädje. Barnens tal och inlyssnande ökar med hjälp av filmen som ett läromedel. Film och tv-program kan hjälpa barn att utforska var de befinner sig världen och ställa sina egna erfarenheter mot andras. De kan däremot behöva hjälp att dra slutsatser och få en större förståelse för vad det är som de upplever via film och tv. Barnen kan via sina upplevelser i filmer och på tv koppla dessa erfarenheter till den riktiga världen (Fast, 2008).

4.3 Barnkultur och barns kultur

Eriksson och Sparrman (2002) berör i sin rapport begreppen barnkultur och barns kultur. Det första begreppet, barnkultur, är en samhällskultur för barn som skapas utav vuxna. Begreppet barns kultur innebär i sin tur barnens egna sociala handlingar som skapas inom barnens kontext, förskola, skola, familj m.fl. Barnens sociala handlingar kan visas exempelvis genom lek. Ett sociokulturellt perspektiv på barns lek ses utifrån en kulturell kontext där barnen är med som skapare och får en förståelse för det samhälle som är delaktiga i. Det finns verktyg att tillgå för att få en förståelse för barnens lek som exempelvis genom leksaker, fantasier och ideologier (Eriksson & Sparrman, 2002).

Barnkulturen skapar ett sammanhang som är underhållande, lustfyllt men också stereotyp i olika avseenden. Positioner, kön och klass presenteras på ett sätt som är tillgängligt för barn att definiera sig själva och andra till (Eriksson & Sparrman, 2002). Giroux (2000) menar att barn i hög grad utformar sina identiteter genom populärkulturens medier. Skaparna av populärkulturen för barn bär ett ansvar för vad som produceras, ett ansvar som Giroux (2000) menar inte följs upp och utvärderas tillräckligt av samhället. Barns kultur handlar om hur barn i den kontext som de verkar inom tolkar och förstår sin omvärld. Detta gör de genom lek där de tillsammans och med hjälp av olika verktyg, däribland populärkultur, skapar ideologier, fantasier och tolkningar av verkligheten (Eriksson & Sparrman, 2002). Löfdahl (2007) talar om agens, vilket hon beskriver som strategier som barn använder sig av i leken för att skaffa sig kontroll och förståelse för den situation de befinner sig i. Samspelet i barnens vardag har en avgörande roll för hur barnen tolkar och skapar sin kultur utifrån den värld som de är en del av. Barnen har en individuell agens men också en gemensam som de skapar genom leken i interaktionen med varandra. Detta innebär att de kan vara aktiva till att konstruera

meningsskapande, lekar och därmed påverka sin egen vardag i förskolan. Eriksson och Sparrman (2002) menar att det finns två olika kategorier inom barnkulturen, den goda och den dåliga. De framlägger att inom den goda kulturen ingår bland annat barnens egna lekar och sagoläsning. I den dåliga kulturen ingår tv-tittande. Eriksson och Sparrman (2002) menar att barn genom sina lekar kan gestalta sina relationer och förståelser av tv-programmen. Detta leder i sin tur till att de vuxna kan få en förståelse av barnens upplevelser och egna förståelse av vad de sett och upplevt. Genom sina lekar binder barnen samman sina erfarenheter från olika medier. De bildar strategier för en förståelse av det vuxensamhället som de är på väg att växa upp i (Löfdahl, 2007).

4.4 Barns lekar och pedagogens betydelse

Leken är en lärandekontext för barnen. I leken skapar barnen en egen bild och uppfattning om verkligheten runt omkring dem. Tillsammans med andra barn, skapar de erfarenheter och mening. Barnens lekar är komplexa, där regler och constellationer är något ständigt föränderligt. Leken blir därför en arena för barnen att tillsammans utveckla sitt samspel och kompetenser kring att kunna samarbeta med andra. (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007). I leken övar barnen exempelvis på att leda och att bli ledd. Löfdahl (2004) beskriver ett begrepp som hon kallar för fantasidiskurs. I barnens lek använder de sig av sin fantasi som ett verktyg för att gemensamt utveckla leken. Tidigare forskning visar att förtylkade miljöer och inflyttande både begränsar och utvecklar barnens lekar. Förutbestämda koncept och karaktärer kan genom leken luckras upp och skapa nya möjligheter och fantasier. Det är genom kreativitet som barn skapar nya delar och helheter. I leken är sambanden mellan reproduktion och produktion tydlig då barnen både kan bygga lekar på tidigare erfarenheter men även hitta på nya och mixa olika kontexter. Genom leken får barnen ett forum för att presentera sina behov och intressen. För barnen blir leken både ett sätt att skapa nya miljöer och fantasier, men även ett sätt att skapa förutsättningar för att kunna koppla in tidigare inlärd och presenterade kontexter (Löfdahl, 2004).

I barns lekar har vuxna en viktig roll som ledare för att barnen ska ställas inför utmanande situationer. De kan stötta barnen i att veta vem som ska ta initiativet och kontrollen i leken (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007). De kan stödja barnen i att finna tillgängliga positioner och vilken roll barnet ska inta för att kunna delta i leken. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) skriver om hur pedagogen har en viktig roll i att se till vad som erbjuds barnen att arbeta kring. Pedagogen behöver även följa med i barnens lekar och se till vad barnen gör med sina kunskaper och erfarenheter. Genom sina lekar utvecklar barnen även sin fantasi och sin kreativitet. I leken kan barnen röra sig mellan olika kontexter och tillsammans utveckla nytt lärande (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007). Bjervås (2003) menar att den position som pedagoger i förskolan har i förhållande till barn är avgörande för vilket utrymme barn får i verksamheten. Hon talar om relationen mellan pedagogers makt och syn på kunskap samt hur den påverkar barns förutsättningar. I förskolans läroplan, *Lpfö98 reviderad 2010*, (Skolverket, 2010) står att ett av pedagogernas uppdrag är att ge barnen stöd att utveckla sin nyfikenhet och företagsamhet. I styrdokumentet står också att barnens intressen ska uppmuntras av pedagogerna för att stimulera deras lust och vilja att lära. Ett entreprenöriellt lärande presenteras på Skolverkets hemsida (Skolverket, 2013) och beskrivs som ett arbetsätt där strävan är att utveckla och stimulera barn. Det genom att skapa utmanande miljöer där de utmanas att ta egna initiativ, eget ansvar samt omsätta sina idéer till handlingar. Detta skriver Säljö (2010) om i relation till den sociokulturella teorin på lärande. Det vill säga att som pedagog kunna skapa miljöer där det finns möjlighet för samtliga aktörer att förmedla och ta del av kunskap.

För att ett entreprenöriellt arbetssätt ska vara möjligt i förskolans praktik krävs att lärare initierar att de kan och vill följa med i barns samspel och meningsskapande (Johansson och Pramling Samuelsson, 2010). Barnens intressen ska enligt läroplanen uppmuntras och pedagogerna ska stimulera barns lust och vilja att lära. Verksamheten ska arbeta utifrån ett arbetssätt som gör att barnens lek, kreativitet och lärande tas tillvara. Det för att stärka barnens intresse och främja att de kan tillämpa nya kunskaper och erfarenheter (Skolverket, 2010). I dagens samhälle är företagsamhet och produktivitet betydelsefulla förmågor vilket Skolverket (2013) menar att ett entreprenöriellt lärande bidrar till. Barn behöver utmanas i att våga ta risker i många olika sammanhang som befinner sig utanför bekvämlighetszonen. Det krävs att skapa en tro på möjligheter både hos barn och vuxna. Dessa förutsättningar skapas i goda samspel där barnen blir delaktiga i sitt eget lärande (Säljö, 2000). En viktig aspekt för att lärande ska ske i samspel är att pedagogens närvaro blir synlig för barnen. Att de finns i närheten, alternativt följer med i barnens lek utan att nödvändigtvis styra eller leda (Johansson & Pramling Samuelsson, 2010). Ett sådant arbetssätt stöds av Skolverket (2013) som hävdar att det entreprenöriella lärandet bidrar till att barnen utvecklar sin nyfikenhet, sin kreativitet samt tilltro till sin egen förmåga. Det genom att barnen lär sig att ta egna beslut och att samarbeta tillsammans med andra för att utveckla kulturella och sociala färdigheter.

4.5 Vårt bidrag

Vi samverkar med tidigare forskning genom att lyfta vad populärkulturen kan användas till. Detta är även ett argument till varför vi gör vår studie. Vi tänker att det sociokulturella perspektivet kan skapa möjlighet till lärande. I enighet med litteraturen och förskolans uppdrag enligt läroplanen (Skolverket, 2010) tar vi tillvara barnens intressen och låter dessa genomsyra studien. Vår studie ska bidra till en mer positiv inställning inför utmaningen att integrera populärkultur i förskolan som ett verktyg för lärande.

5 Teoretisk anknytning

I detta avsnitt belyses det sociokulturella perspektivet och dess centrala begrepp i relation till vår studie. Här presenteras vår definition av den sociokulturella teorin och centrala begrepp inom detta perspektiv. Kapitlet beskriver även några ytterligare begrepp som används i studien. En förståelse för dessa är en förutsättning för att kunna följa och förstå studiens innehåll.

5.1 Sociokulturellt perspektiv

Den främsta företrädaren till det sociokulturella perspektivet är Lev Vygotskij (1896-1934) och hans syn på lärande (Smidt, 2011). Lärande är beroende av såväl biologiska som kulturella och historiska faktorer. Det som det sociokulturella perspektivet på lärande främst belyser är att lärande sker i samspel med andra och inte isolerat till individen själv (Svensson, 2009). Barn tolkar ständigt sin omgivning och avbildar succesivt en förståelse med stöd av tänkandet, språket men även med hjälp andra verktyg. Den yttre påverkan, vilken vi kan betrakta som en social konstruktion, har därför en betydande roll för barns möjlighet till språkutveckling (Bråten, 1996).

Barns möte med den komplexa omvärlden sker till stor del i leken. Vygotskij såg på leken som grunden för utveckling, då barn i denna befinner sig i den proximala utvecklingszonen. Denna utveckling beskriver Smidt (2011) som att barn som leker gör det utifrån sin aktuella förståelse. Genom stöd och hjälp kan barnet uppnå ny potential. Leken används av barn för att pröva strukturer och aktiviteter som de tidigare inte haft erfarenhet av och för att utvecklas intellektuellt. I lek utmanar och utmanas individerna som deltar tillsammans och ger stöd åt varandras utveckling (Smidt, 2011).

5.2 Sociokulturella begrepp

Inom det sociokulturella perspektivet och Vygotskijs teorier om lärande uppkommer begrepp som är typiska inom denna teori. De begrepp som berörs inom studien är: den proximala utvecklingszonen, scaffolding, mediering, kulturella verktyg och kultur. Samtliga begrepp används på olika sätt för att förklara och förstå hur lärande sker. Dessa begrepp är relevanta för studien och kommer att tillämpas utifrån vår definition.

5.2.1 Den proximala utvecklingszonen och scaffolding

Enligt Vygotskij är lärandet något som pågår genom hela människans liv och inte bara som barn. Lärandet är en ständig process där det oupphörligt finns nya saker att lära (Säljö, 2010). Ett känt begrepp som används inom den sociokulturella teorin är ZPD – zone of proximal development som på svenska kallas för den proximala utvecklingszonen. I den proximala utvecklingszonen medieras kunskap mellan individer genom samspel då en som innehar mer kunskap medierar till en som söker kunskap. Det kan vara en vuxen som lär ut till ett barn men även ett barn som lär ut till ett annat barn eller vuxen. Genom stöttning fungerar den proximala utvecklingszonen som en byggnadsställning under inläring där individen med stöd kan utvecklas för att sedan gå vidare på egen hand, denna lärandeprocess kallas för scaffolding. Tanken med scaffolding är att individen som behöver hjälp får mest stöttning i början vilket sedan trappas ner under processen gång. En viktig aspekt inom ZPD och scaffolding är förutsättningen att den som lär sig behöver få möjlighet att själv förstå och ta in nya insikter och kunskaper för att kunna lära fullt ut (Säljö, 2010).

5.2.2 Mediering och kulturella verktyg

Ett nyckelbegrepp inom den sociokulturella teorin är mediering vilket handlar om processen i mötet mellan människor. Genom att människor möts i en kontext delar de situation och uppgift. I detta samspel överförs information som internaliseras för att kunna användas i andra sammanhang. Mediering är den scaffolding som sker i mötet mellan människor i den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2010). Då Vygotskij såg människan som en social varelse har dessa idéer om överföring av lärande i sociala kontexter fått en betydande roll ur ett sociokulturellt perspektiv (Bråten, 1996). För att kunna tillämpa kunskap används kulturella verktyg, som ett redskap för att kunna hantera tänkande och problemlösning. Dessa är skapade av människor och förändras i sociala kontexter. Smidt (2011) skriver att Vygotskijs definition av kulturella verktyg var till exempel språk, räkneselement, symboler, skrifter och bilder. Vilket alla är verktyg som förenklar människans vardag på olika sätt.

Mediering används för att kunna tillämpa kulturella verktyg för att förstå, förklara och tolka världen (Smidt, 2011). Barnets språk är från början socialt inriktat på kommunikation. Vygotskij menar att språket har två funktioner, dels att kunna samordna människors verksamhet men även som ett verktyg för tänkande. För att barn ska kunna tillämpa språket för vidare kunskapsutveckling krävs att barnet först förstår språkets funktion. Det vill säga ser ett värde i att kommunicera med andra och förstår vilket utbyte människor har av att kunna dela erfarenheter med varandra. Barnet behöver alltså vilja dela med andra för att det ska bli användbart för den intellektuella tänkandets utveckling. Människans unika förmåga att dela erfarenheter med andra genom språket ger oss förutsättningar att bredda vårt eget perspektiv men också vår förståelse av omvärlden (Svensson, 2009).

5.2.3 Kultur

Utveckling är inte endast något som sker individuellt utan omgivningen och de samspel som en människa ingår i har stor inverkan på vilket lärande som kan ske. Inom detta perspektiv talas det om kulturernas påverkan. Kultur tolkas som en resurs som finns delvis hos individen men också i den sociala interaktionen med andra samt i den materiella omvärlden. Dessa resurser kan till exempel vara kunskaper, värderingar och idéer som förmedlas i interaktionen (Säljö, 2000). I en social interaktion skapas kamratkulturer, vilka inte är förutbestämda strukturer utan konstruktioner som skapas när barn möter andra barn eller vuxenvärlden. I dessa strukturer tillägnas barn och vuxna erfarenheter från varandra men anpassar sig även efter andra (Löfdahl, 2007). Inom ett sociokulturellt perspektiv är förståelsen för den kultur i vilken barn befinner sig avgörande för lärande (Smidt, 2011).

6 Metod och tillvägagångssätt

I detta avsnitt presenterar vi studiens genomförande i olika delar. Studien presenteras som en kvalitativ ansats. Därefter beskrivs och förklaras insamlingsmetod och tillvägagångssätt under observationerna. Avslutningsvis presenteras de populärkulturella karaktärer som använts och studiens etiska överväganden och avgränsningar framläggs.

6.1 Kvalitativ ansats och etnografisk insamling

Vår studie är genomförd utifrån en kvalitativ ansats. Vilket passar då vi vill synliggöra hur ett fenomen kan påverka en praktik. Kvalitativa studier kännetecknas av att en praktik studeras med fokus på ett fenomen, vilket kan tolkas och förstås utifrån olika perspektiv. Det innebär att det resultat vi får fram inte är definitivt utan beroende av olika aspekter. Däribland barnens tidigare erfarenheter, deras kommunikativa förmågor, hur materialet presenteras och barnens upplevelse av detta material men även hur vi agerar i mötet med barnen (Hedin, 1996; Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012). Vid besöken dokumenterades observationerna med hjälp av video- och ljudinspelningar men även minnesanteckningar. Fokus under observationerna var att dokumentera för att förstå, kunna tolka och beskriva barnens tankar kring det samtal som skapades i mötet med de populärkulturella karaktärerna.

Studiens intresse har varit att skapa samtal kring populärkulturella karaktärer för att se dess inverkan på barnens motivation till att fantisera och delta i samtalen. Inför studien gjorde vi därför, tillsammans med de aktuella pedagogerna på respektive förskola ett medvetet urval av vilka barn som skulle delta. Valet av barn baserades på deras ålder, språkförståelse och kommunikativa förmåga. I båda grupperna deltog fyra respektive sex barn, däribland både pojkar och flickor. De två förskolorna som barnen deltog från är valda utifrån att vi sedan tidigare har en relation till både förskola och barnen på dessa (Bjørndal, 2005). Våra tidigare erfarenheter av de deltagande barnen påverkar vår upplevelse. Det innebär att vi genomgående i studien har fått förhålla oss kritiskt till våra upplevelser vid såväl observationerna, vår individuella insats och den empiri som vi samlat in (Bjørndal, 2005). Både barnen och förskolorna är anonymiserade och ges i studien påhittade namn, förskolorna kallas för: Djurgården och Smultronstället.

Studien har hämtat inspiration för produktionen av data ur ett etnografiskt perspektiv. Den har influenser av en etnografisk studie bland annat i hur materialet till arbetet inhämtats. Vi följer inte detta tillvägagångssätt fullt ut då vår studieprocess varit relativt kort och endast innefattat två besök, vilket inte kännetecknar en etnografisk studie. Aspekter som tagits i beaktande för insamlandet av materialet har varit att se till barnens egna erfarenheter (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Alltså vilka populärkulturella karaktärer som de har ett intresse av och erfarenhet kring. Inför de två observationstillfällena togs även hänsyn till barnens dagliga verksamhet på förskolan. Aktiviteterna genomfördes under delar av dagen som barnen vanligtvis har planerad pedagogisk lektid, det för att skapa ett naturligt inslag utifrån vad barnen är vana vid. Vårt intresse låg i att undersöka barns relationer och tankar kring populärkulturella karaktärer för att få inblick i barnens vardag och aktuella kontext på förskolan. Alla barn som deltog i studien har sedan tidigare en relation till någon av oss, vilket var viktigt för studiens undersökning och resultat. Förskolorna valdes därför ut på ett medvetet sätt där barnens trygghet prioriterades och togs i beaktande.

Ett kännetecken för en etnografisk studie är bland annat att under en längre period sätta sig in i miljön och kontexten inom det berörda ämnet för studien genom att göra observationer (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Genom att tidigare ha en relation till

barnen och dess sammanhang menar vi med stöd av Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) att resultatet får en trovärdighet. Under aktiviteterna var även en av förskolornas ordinarie pedagoger med, i syfte att skapa en trygg miljö för barnen att samtala i. I en etnografisk studie analyseras och tolkas materialet utifrån ett kulturellt perspektiv med anknytning till en specifik kontext vilket gör materialet situationsbundet (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Studien blir kontextknuten och situationsbunden, vilket innebär att den svarar för ett fenomen gällande de aktuella förskolorna och barnen där.

6.1.1 Genomförande och observation av strukturerade samtal

Under observationerna valde vi att i grupp genomföra och samtala kring populärkulturella karaktärer. Valet att göra en gruppobservation gjordes utifrån ett sociokulturellt perspektiv, med syfte att erbjuda möjligheter för barnen att samtala sig fram till ny kunskap samt ta del av varandras erfarenhetsvärldar (Smidt, 2011). Aktiviteterna planerades och utfördes på ett sätt som präglades av trygghet, det då barnen genom att vara tillsammans kunde finna stöd hos varandra. Observationerna blir ett systematiskt sätt att se och uppleva barnens erfarenhetsvärld i praktiken (Eriksson Barajas, Forsberg, & Wengström, s.132).

Bjørndal (2005) belyser vikten av att inför en observation vara väl förberedd. Det för att goda förberedelser skapar förutsättningar till att kunna samla empiri. Observationerna förbereddes genom att materialet fanns tillgängligt, ansvarsfördelningen var uppgjord och vårt intresse och fokus under dokumentationen var formulerat i förväg. Vad gällande ansvarsfördelning berör detta också vilka roller vi som forskare valde att inta under observationerna. Under aktiviteterna intog en av oss en deltagande roll genom att i första aktiviteten leda och i den andra inleda, stötta och utmana. Den andra agerade icke deltagande observatör genom att ha ansvar för dokumentationsverktygen (Eriksson, Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Ett sådant arbetssätt har vi valt för att skapa förutsättningar till en trygg miljö där barnen genom samspel kan lära av varandra men även för att erbjuda stöd från en vuxen.

Under observationerna använde vi oss av strukturerade samtal tillsammans med barnen. Det som kännetecknar ett strukturerat samtal är hur frågorna ställs och samtalsinnehåll. Sådana samtal visar på vart barnen riktar sitt fokus vilket gör att deras tankar synliggörs (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012). Samtalen som genomfördes på förskolorna var relativt strukturerade i förväg, med en öppenhet för barnens eventuella sidospår. I förväg hade vi planerat förslag på vilka frågor vi skulle ställa till barnen för att få vårt intresse besvarat. Det i enighet med Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) som belyser vikten av att formulera och ställa frågorna relaterade till ett tydligt syfte, och se till barnens intresse. Ett sådant tillvägagångssätt får betydelse då det möjliggör att kunna följa upp barnens svar och utveckla dem vidare för att skapa ett gemensamt samtal där barnen känner sig delaktiga. I observationssamtalen undvek vi medvetet att ställa ja- och nej frågor för att barnen skulle utveckla sina svar och styra samtalen vidare. Under observationssamtalen använde vi oss av berättande frågor och bilder som material. Berättande frågor utmärks av att de ställs till barnen med uppmaningen att de själva ska berätta vad de tänker eller upplever. Frågorna i sig styrs av den vuxna genom att de ber barnen att berätta om något specifikt, men ger även barnen utrymme att utveckla sin tanke. Att använda bilder som material i ett samtal kan vara ett sätt att stötta barnen i deras tankar och uttryck. Barnen får genom bilder fokusera på ett bestämt innehåll och med hjälp av bilden kan de knyta an till tidigare erfarenheter (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012). Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) menar att konkreta material, som i vårt fall bilder, penna, papper och leksaker kan bli en hjälp för barnen att behålla sitt fokus under en längre tid.

6.1.2 Transkribering och analys

Allt material från observationssamtalen som samlats in och som används i studien är transkriberat. Det innebär att barnens samtal och uttalanden har skrivits in precis som de har sagt det. Studiens insamlade material har sammanställts genom en grov transkribering. En grov transkribering innebär att intresset vid sammanställningen är vad som sagts, fokus är inte riktat mot uttal, pauser eller liknande (Norrby, 1996). Under aktiviteterna deltog mellan fyra-sex barn. Det innebär att under aktiviteterna samtalande barnen i olika konstellationer, där samtliga barn inte deltog i alla samtal, utan samtalen pågick parallellt med varandra. Vi har valt att skriva ut de olika samtalen var för sig för att ge läsaren en klar överblick över vart barnen i studien har uttryckt. Inför och under aktiviteterna använde vi oss utav ett induktivt arbetssätt. Ett induktivt arbetssätt innebär att planeringen inför utförandet och frågeställningarna inte var helt klara, istället fanns en tanke om vad som skulle synliggöras. Det som skulle synliggöras var barnens fokus och hur samspelen och samtalen påverkades av de populärkulturella karaktärernas medverkan. Aktiviteterna utvecklades vart efter barnen befann sig och utifrån vad det pratades om. Under analysen av det insamlade materialet valde vi att använda oss utav ett deduktivt arbetssätt. Detta gjordes genom att vi innan vi började kollade genom materialet och bestämde oss för vad som skulle vara i fokus och vilka mönster vi sökte efter (Norrby, 1996). Fokus i analysen var att se dels vad barnen var intresserade utav men även att synliggöra vad som händer med barnens samtal och samspel då populärkulturella karaktärer integreras i aktiviteten.

6.1.3 Validitet

Studiens tillvägagångssätt är framtaget för att kunna undersöka barnen som deltagit i denna studie i relation till populärkulturella karaktärer. Det innebär att studien vid ett eventuellt genomförande i en annan barngrupp alternativt i en annan förskola inte definitivt skulle ge samma resultat. Undersökningens resultat är därför inte framtaget för att visa några generella slutsatser utan är beroende av aktörerna och kontexten i den aktuella undersökningen (Stukat, 2011).

6.2 Tillvägagångssätt

Centralt för vår studie är de populärkulturella karaktärerna: Spiderman, Hello Kitty och Blixten McQueen. Dessa karaktärer används genomgående i vår studie utifrån hur de definieras och presenteras inför barnen. Inför observationerna har vi planerat två olika aktiviteter som vi sedan genomfört tillsammans med barnen. Aktivitet ett valdes utifrån vårt intresse att synliggöra vilka karaktärer som intresserade barnen. Den andra aktiviteten hade som syfte att med hjälp av olika skapandematerial stötta barnen i deras tankar och samtal. Valet att barnen skulle skapa ett hem till karaktärerna baserades utifrån en uppfattning om att alla barn har en relation till ett hem och vad som finns där. Vårt fokus har varit samtalen som uppstår kring de populärkulturella karaktärerna i de olika aktiviteterna. Under aktiviteterna deltog en av oss och den andra var icke deltagande observatör. Aktiviteterna dokumenterades genom videoinspelning, ljudupptagning samt minnesanteckningar.

6.2.1 Populärkulturella karaktärer

De karaktärer som används i studien har valts utifrån barnens intresse på de berörda förskolorna. Innan observationstillfällena och planeringen av aktiviteterna kontaktade vi en pedagog från Djurgården och en från Smultronstället och bad dem att under två veckor lyssna in sig på vad barnen pratade om. Pedagogerna kontaktade sedan oss och berättade vilka populärkulturella karaktärer som stod i centrum för barnens samtal men också vilka som

ingick i deras lekar. Baserat på den informationen valde vi sedan ut Spiderman, Hello Kitty och Blixten McQueen då dessa är karaktärer som barnen inte möter i förskolan. Spiderman, Hello Kitty och Blixten McQueen är alla tre karaktärer som barnen har med sig hemifrån och som de mött i olika populärkulturella sammanhang i bland annat böcker och tv-program. Utöver dem fanns även två andra populärkulturella karaktärer med i studien nämligen Pippi Långstrump och Spöket Laban. Dessa två karaktärer har vi valt att inte rikta vårt fokus mot, främst för att de inte tillhörde de karaktärer som barnen på eget initiativ pratade om på förskolan. En annan orsak var då dessa två ofta blir initierade av vuxna i pedagogiskt syfte på grund av deras egenskaper att bryta könsmonster men även då de framställs som snälla och hjälpsamma. Både Pippi Långstrump och Spöket Laban finns tillgängliga på de berörda förskolorna. Vår definition av vilka som är populärkulturella karaktärer och vilka som inte är det ligger i vilken arena barnen möter karaktärerna.

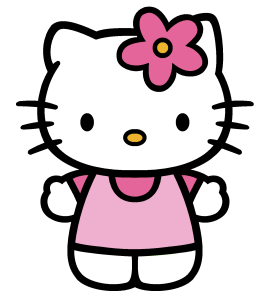
6.2.1.1 Spiderman

Spiderman kallas på svenska för Spindelmannen. Denna gestalt är en amerikansk karaktär skapad av Marvel år 1962. Det är en kille som heter Peter Parker som vid ett tillfälle blir biten av en radioaktiv spindel vilket gör att han får superkrafter. Ett uttryck som används i samband med Spiderman är *"Taught with great power comes great responsibility"* (Spiderman (tv-serie 1994.), 2014, 26 oktober). Karaktären finns både som tecknad och verklig. Vårt fokus i denna studie utgår från material riktat till barn. Tv-serier om den tecknade versionen av Spiderman visades i Sverige mellan åren 1994-1998. Industrin för Spiderman är bred och täcker ett stort spektra av attribut. Barn kan bland annat möta dessa produkter som logga eller märke på kläder, leksaker, anteckningsmaterial och tv-serier (Marvel, 2014).



6.2.1.2 Hello Kitty

Karaktären, Hello Kitty skapades och produceras av det japanska företaget Sanrio år 1974. Karaktären är känd som Hello Kitty men hennes riktiga namn är Kitty White. Hello Kitty betraktas som gullig, söt och älskvärd, vilket skaparna kallar för *kawaii*. Barn kan möta denna karaktär på många olika produkter. Däribland, pennskrin, olika leksaker, som logga på väskor och kläder men även på film och i tv-serier. Tv-serier och filmer har producerats sedan 1987 och sänds fortfarande i svensk tv (Imdb, u.å.). Karaktären kännetecknas av en blomma som är placerad på hennes vänstra örat. Hon läser böcker, reser, träffar vänner och gillar äppelpaj (Hello Kitty, 2014, 29 augusti).



6.2.1.3 Blixten McQueen

Den snabba röda bilen Blixten McQueen nummer 95 kommer från filmen Bilar, på engelska Cars, vilket är en produktion av Disney Pixar. Första filmen lanserades 2006 och serien har därefter utvecklats. Han bor i Kylaköping tillsammans med andra bilar och fordon. Filmerna innehåller tävlingsinslag däribland racerlopp. Produkten presenteras likt Spiderman och Hello Kitty på föremål som är riktade till barn. Barn kan möta karaktären på bland annat resväskor, målarböcker och leksaker (Disney Pixar, 2014).



6.2.2 Aktivitet 1 – Vart riktar barnen sitt fokus?

Den första aktiviteten som genomfördes var en lek där intresset var att synliggöra vart barnen riktade sitt fokus. Innan barnen kom in placerades åtta stycken leksaker på ett stort papper som var indelat i åtta stycken rutor. På besök på Djurgården valde vi att ta bort det rutade pappret och placera leksakerna lite mer fritt på ytan framför barnen. De aktuella leksakerna som användes var Spiderman, Hello Kitty och Blixten McQueen. Utöver dessa tre valde vi även ut: en ko, en legogubbe, en dinosaurie, en groda och en riddare. Tillgängligt hade vi också Spöket Laban, Pippi Långstrump och en trä robot, dessa användes för att förändra leken. När barnen kom in låg leksakerna gömda och blandade under en duk. Aktiviteten började med att barnen fick känna och gissa vad som gömde sig under duken. Därefter togs duken bort och barnen fick under en kort stund studera föremålen. Nästa steg blev att vi täckte över leksakerna igen för att de inte längre skulle vara synliga. Barnen fick då berätta vilka av föremålen de kom ihåg. Leken upprepades två gånger där föremålen bytte plats och några skiftades.

6.2.3 Aktivitet 2 – Hur bor Spiderman?

Vår ambition med den andra aktiviteten var att synliggöra barnens egna föreställningar och tankar kring figurerna och kontexten runt dessa. Det genom att samtala i samband med skapande. I denna aktivitet presenterade vi fyra respektive tre¹ populärkulturella karaktärer genom tecknade bilder som placerades framför barnen. På Smultronställets förskola var det sex stycken barn i aktivitet två medan det på Djurgårdens förskola var fem stycken. För att barnen inte skulle ha varsin bild eller bli osams om bilderna valde vi att ha mindre antal bilder än barn för att uppmuntra att barnen skulle dela bilderna mellan varandra. Tillsammans med barnen introducerades ett samtal kring var de olika karaktärerna bor. Barnen fick tillgång till tuschpennor och varsitt vitt A3-papper där de genom bildskapande fick möjlighet att förmedla sina tankar kring de populärkulturella karaktärerna. Vi presenterade uppgiften genom att barnen fick välja en av karaktärerna som de ville gestalta ett hem åt på sin teckning.

6.3 Etiska överväganden

I våra förberedelser inför besöken i förskolorna och även i samband med analysen av vårt material har vi haft en medvetenhet kring barns perspektiv. Det med stöd från Svenning (2011) som menar att utmaningen med observationer är hur vi förhåller oss till empirin. Inför besöken på förskolorna reflekterade vi kring hur vi ställer oss till eventuella situationer där barn påvisar att de inte vill delta. Innan genomförda observationer tog vi kontakt med berörda barns vårdnadshavare. Det för att få vårdnadshavarnas skriftliga godkännande för respektive barns deltagande (Eriksson Barajas et al., 2013). Vi lämnade ut en blankett där vi beskrev vår studie, dess genomförande samt hur insamlat material skulle förvaras och användas (bilaga 3). I detta formulär framgick att inga barn som deltog skulle kunna vara identifierbara vare sig med namn eller på bild (Löfdahl 2004). Detta belyser Engdahl (2007) som menar att det är viktigt att barn känner att de har makt att påverka och förändra sin situation i förskolan. Vårt ställningstagande inför besöken var att de barn som inte önskar att bli filmad alternativt delta, heller inte skulle behöva göra det.

Inför besöken reflekterade vi även över den miljö där vi tänkt genomföra aktiviteterna. Det för att främja att aktiviteterna skulle utspelas i en för barnen trygg miljö. Rummen där

¹ Vi presenterade Hello Kitty, Spiderman och Blixten McQueen. På Smultronstället var det fler barn som deltog i aktiviteten och därför hade vi även med en fjärde karaktär, Ben 10, som barnen tidigare visat intresse för. Anledningen till att Ben 10 inte nämns i studien är för att barnen inte riktade sitt fokus mot denna karaktär.

aktiviteterna genomfördes valdes utifrån var barnen är vana vid att vistas. Under aktiviteterna var även en av förskolornas ordinarie pedagoger med i syfte att skapa en trygg miljö för barnen att samtala i (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012). Eriksson, Barajas et al., (2013) menar att det är angeläget att planera aktiviteter på så sätt att störande moment kan undvikas.

7 Resultatredovisning

I detta kapitel lyfter vi vilka mönster som blev synliga i barnens samtal under observationerna på förskolorna. Kapitlet synliggör hur populärkulturella karaktärer inverkar på barns samtal och samspel. Utifrån exempel tagna från besöken på respektive förskola, presenteras barnens samtal vilka visar hur barnen förhåller sig till de populärkulturella karaktärerna som färdiga koncept. De mönster som blivit synliga under observationerna presenteras utifrån tre teman: barnens intresse och erfarenheter, de onda och goda i relation till karaktärernas egenskaper och problemlösning i samspelet.

7.1 Barnens intresse och erfarenheter

Detta avsnitt belyser vilken inverkan barns erfarenheter och intresse har på samtalet som uppstår i samspelet. Avsnittet lyfter fram hur barnens tidigare erfarenheter om de populärkulturella karaktärerna fungerar som en utgångspunkt för samtalet men även som ett stöd för att föra det framåt.

När barnen presenteras inför karaktärerna både på bild och som attribut tar deras fantasiskapande fart. Barnen tillämpar sina erfarenheter vilka gör det möjligt för dem att i samspelet utveckla samtalet kring de olika karaktärerna. I aktivitet ett blev barnen presenterade inför åtta olika leksaker. Aktiviteten synliggör att samtalen präglas av de karaktärer som vi tagit fram utifrån populärkulturen. Lego-gubben, kossan, m.fl. lämnas åt sidan och nämns inte i samtalen, utan barnens fokus är genomgående riktat mot Blixten McQueen, spöket Laban, Hello Kitty och Spiderman. I aktivitet ett utmanas barnen att berätta om hur de känner igen de olika karaktärerna. Det vi då ser är att barnen relaterar till filmer de sett, saker de har hemma, kläder osv. I samtalen framgår att barnens erfarenheter om de olika karaktärerna är hämtat hemifrån, de berättar ingenting om att de stött på karaktärerna i förskolans miljöer. Vi kan i samma exempel även se hur Malin har svårt att definiera varifrån hon känner igen spöket Laban, alternativt att hon inte uppfattar frågan. Det gör att hon konstruerar en förklaring om hennes relation till spöket Laban som passar in i den sociala kontexten samt är begriplig för henne. Exempel 1 synliggör att Malin och Klara samtalar om Spöket Laban och Adrian och Mikael talar om Spiderman, vilket är karaktärer som de stött på tidigare i andra sammanhang.

Exempel 1 (Djurgården)

Pedagog: Vilka kom du ihåg Malin?

Malin: Jag kom ihåg spöket Laban.

Pedagog: Berätta hur kände du igen Spöket Laban?

Malin: Jag kom ihåg honom från min dröm. Jag visste att det var han för att jag kunde använda min tankehjärna. Jag har en väldigt bra hjärna och väldigt bra luktsinne så när jag tappar en fotboll eller ett örhänge som jag har när jag blir stor kan jag använda mitt luktsinne för att hitta det.

Pedagog: Adrian och Mikael ni sa båda att ni kom ihåg Spiderman, hur kände ni igen honom?

Adrian: Jag har sett honom på mitt rum.

Mikael: Jag har Spiderman leksaker och dräkt.

Pedagog: Klara hur kände du igen dem som du sa?

Klara: Jag har vad heter det dem på film, spöket Laban och Blixten McQueen hemma.

Det vi i exempel 1 kan konstatera är att barnens olika erfarenheter och intresse påverkar vilka karaktärer de väljer att samtala kring. Vi ser tendenser på att barnens intresse och engagemang för att delta i samtalet ökar när de får utgå från karaktärer som de har erfarenhet av. Detta resultat presenteras med ytterligare ett exempel i nästa stycke.

I aktivitet två fick barnen i uppgift att skapa ett hem åt de olika karaktärerna genom att måla med tuschpennor på ett vitt A3 papper. Vi presenterade bilder som föreställande de olika populärkulturella karaktärerna, Spiderman, Hello Kitty och Blixten McQueen. Det som framgår i exempel 2 är barnens entusiasm kring uppgiften. Det är tydligt att deras relation till de olika karaktärerna har en avgörande betydelse för deras engagemang i samtalen. De berättar om omgivningar, deras kompisar och intressen. Barnens erfarenheter är det som formar deras skapande och utvecklar samtalen vidare. I exempel 2 blir det synligt att barnen inte stannar vid att beskriva karaktärernas hem på ett ytligt plan utan de är detaljerade i sina beskrivningar. De drar ständigt paralleller mellan karaktärernas utmärkande egenskaper och deras tidigare erfarenheter i relationen till det egna hemmet. I exempel 2 är det tydligt att barnen drar nytta av karaktärerna för att utveckla en fantasivärld.

Exempel 2 (Djurgården)

- Malin: Kolla nu på Hello Kittys hus! Hon har en trädgård med en massa fint och blommor.
Pedagog: Bor det någon nära Hello Kitty?
Malin: Ja, jag har sett på Hello Kittyfilm att hon har en hundkompis och en massa andra Hello Kittykatter som brukar vara med henne.
Sarah: Man får måla vad man vill på den här. Jag har målat en hamster här.
Han bor i huset också. Det finns en spis också.
Malin: Det finns en säng också!
Klara: Är det pyttelite gult här? *VÄNDER SIG TILL MALIN.*
Malin: Ja.
Sarah: Hello Kitty är en bra kompis här.
Malin: Pedagog kolla, här är mitt Hello Kittyhus.
Pedagog: Få se, vad har du ritat här?
Malin: En blommig plastmatta. Men nu ska jag göra trädgård.

Enligt Löfdahl (2007) tar barnen stöd i sina vardagskunskaper när de utvecklar leken. Hon menar också att leken är en arena i vilken barnen tolkar sin omvärld på ett för dem begripligt sätt. Detta tillvägagångssätt styrks även i exempel 3 där barnen på Smultronstället samtalar kring hur och vad Hello Kitty, Blixten McQueen och Spiderman äter. Barnen förmänskligar karaktärerna i avsikt att förstå och därmed kunna beskriva förhållandena karaktärerna mellan. I exempel 3 kan vi se hur barnen förmänskligar Blixten McQueen då de nämner att han måste äta. De släpper däremot inte helt det faktum att han är en bil utan påstår att han dricker bensin. Barnen pendlar ständigt mellan sina föreställningar om de olika karaktärerna i relation till deras vardagskunskap och erfarenheter. Det vi kan se är hur barnen gör karaktärerna mänskliga då de nämner att de måste äta, det för att skapa en förståelse för de förutsättningar som krävs för att karaktärerna ska kunna mötas.

Exempel 3 (Smultronstället)

- Louise: Hello Kitty äter inte kattmat, hon äter vanlig mat
Pedagog: Jaha!
Louise: Jag har sett när hon gick till några småtomtars hus och så åt hon, tacos!
Pedagog: En katt som äter tacos? Äter Spiderman tacos ibland?
Emil: Nej.
Simon: Han kan inte äta för han har mask.
Måns: Han tar av sig masken då!
Emil: Nej han tar upp den lite.
Pedagog: Ja hur gör Spiderman när han äter? Han tar upp lite. *ILLUSTRERAR MED HÄNDERNA.*
Emil: Så man ser munnen.
Pedagog: Har du sett Spidermans mun någon gång? Annars undrar man ju för han är ju ganska stor och så. Hur han skulle kunna blivit så stor om han inte hade ätit någon gång.
Simon: Han blev biten av en spindel och tog på sig spindelkläder.

...

Louise: De har aldrig träffat varandra.

Simon: Blixten McQueen har inte träffat Spiderman

Pedagog: Hur skulle de vara om de träffades då, om Blixten McQueen åkte till New York och hälsade på Spiderman, vad tror ni att de hade gjort då?

Barnen: Vet inte!

Louise: De kanske hade druckit, de kanske, han kanske hade provat med vanlig mat och inte bensin hela tiden?

Pedagog: Ja det var ju smart!

Pedagog: För jag ser Blixten McQueen, han har ju en mun.

Barnen: Mm.

Pedagog: Men han äter inte köttfärssås då?

Pedagog: Inte tacos?

Louise: Nej! För han får nog lära sig att äta lite mat som vi äter.

Pedagog: Innan han åker över till Spiderman?

Louise: Mm.

I exempel 4 synliggörs samspelets betydelse för samtalet och skapandet. Det framgår att barnen har olika erfarenheter om karaktärerna men samspelet gör det möjligt för dem att skapa en gemensam bild. Louise berättar att Hello Kitty ska ha kalas. Kalaset i sig kräver att Louise utvecklar huset, med att tända lampor och genom att göra fint, det utifrån hennes erfarenheter av ett kalas. Simon kompletterar med sina erfarenheter som skiljer sig från Louises. Detta gör att aktiviteten utmanar barn i deras argumentationsförmåga då de behöver stärka sina förslag gentemot varandra. I samtalet tar barnen del av varandras erfarenheter. Simon associerar huset som Louise målat till ett gammalt hus. Louise ger ett tvivelaktigt svar, vilket gör att Simon förstärker sin tolkning med att förklara att han tycker att det ser ut som gamla fönster. Det i sin tur leder till att Louise får förklara motsatsen. Louise berättar också att hon har målat dörren till Hello Kittys hus, något som inspirerar Simon i hans framställning av Spidermans hus. Det som händer i exempel 4 är alltså att barnen på olika sätt delar sina erfarenheter i processen med hjälp av samtalet och med stöd av karaktärernas hem som gestaltas på teckningarna.

Exempel 4 (Smultronstället)

Louise: Hello Kitty har gjort ett kalas hos sig!

Simon: Fint hus Louise, är det gammalt?

Louise: Nae.

Simon: Det ser du, det ser ut som gamla fönster!

Louise: Fast hon har bara tänt där inne, satt in nya lampor, målat och så. Och så har hon målat dörren. Och nu ska jag börja måla henne!

Simon: Spiderman, nu målar Spiderman sitt hus rött och svart!

Detta avsnitt har utifrån fyra exempel från förskolorna Smultronstället och Djurgården synliggjort hur barnens samtal präglas av deras intressen och erfarenheter. Samtliga exempel har även visat på hur samspelet skapar förutsättningar för barnens samtal. Synligt blir även hur samtliga barn och pedagoger tillämpar de olika karaktärerna för att föra samtalet vidare, vilket även skapar förutsättningar för att dela och ta del av varandras förståelse.

7.2 De onda och goda i relation till karaktärernas egenskaper

Inledningsvis har vi presenterat att denna studie baseras på föreställningen om de motsättningar som finns för att integrera populärkultur i förskolan. Delvis på grund av att de populärkulturella karaktärerna framställs som färdiga koncept vilket kan begränsa barnen i deras fantasiskapande. I de färdiga koncepten är det redan bestämt vilka karaktärsdrag de

olika figurerna har och vilken kontext de är omgivna av. Det vill säga hur de är, hur de ser ut, vad de gör och gemensamma nämnare för vilka de umgås med. Detta avsnitt synliggör hur barnen och deras samtal präglas av populärkulturens färdiga koncept. Hur barnen identifierar karaktärerna samt hur de värderar dess egenskaper.

Observationerna synliggör att barnen kategoriserar in karaktärerna i olika grupper om onda och goda. Det onda kännetecknas av mörkt, stora hus samt att det finns andra onda som är farliga inom den kategorin. Det till skillnad från det goda som gestaltas i ett sammanhang där fina hus, blommor och vänner är centralt. I exempel 5 kan tendenser urskiljas av att barn placerar karaktärerna inom dessa kategorier beroende av deras egenskaper. Spiderman kopplas till det onda till skillnad från Hello Kitty och Blixten McQueen som placeras inom det goda. Denna kategorisering gör att barnen utmanas i sina föreställningar. Det då barnens önskemål om hur de vill framställa karaktären inte stämmer överens med hur karaktären är definierad som färdigt koncept. I exempel 5 visas detta då Adrian ska gestalta och berätta om Spiderman. Adrian betraktar Spiderman som god men att omgivningen runtomkring är en ond värld. Denna värld uppfyller kriterierna för vad som betraktas som ont genom att den är farlig. Spiderman själv däremot har gräs och trädgård utanför sitt hus. Malin gestaltar Hello Kittys hus med att måla fina blommor och blomsterängar runt hennes hus (Exempel 5). Samspelet får här betydelse för Adrians gestaltning då han tillämpar Malins framställning för att finna inspiration till sitt eget skapande. Det visar sig då han väljer att måla grönområde även utanför Spidermans hus (Bild 1).



Bild 1. Adrian

I exempel 5 ser vi hur barnen ständigt pendlar mellan olika resonemang om hur de kan gestalta de olika karaktärernas hem. Barnen använder sig av sina erfarenheter som de fått från att möta karaktärerna i andra sammanhang, som till exempel på film och i tidningar. Det framgår även i exempel 5 att barnen tillgodoser samspelet och samtalet för utveckla sina egna gestaltningar.

Exempel 5 (Djurgården)

Pedagog: Är det någon som vet vart de bor någonstans?

Malin: Jag vet, Hello Kitty bor i Hello Kittylandet.

Adrian: Spiderman bor i Spidermanlandet.

Pedagog: Hur ser det ut i Spidermanlandet?

Adrian: Stora husar och så.

Mikael: Det är mörkt och så.

Adrian: Ja det är onda och så. Och pusch pusch.

SKJUTER MED HÄNDERNA.

Klara: Han skjuter spindelnät. Ja för han bor ju i spindelnät.

Pedagog: Hur bor Blixten McQueen då?

Malin: Han bor med bilar som säger tjena och så. Ja för jag har sett Blixten McQueen på film.

Malin: Pedagog kolla, här är Hello Kittys utehus med tegelpannor på taket.

Pedagog: Malin, hur ser det ut i Hello Kittyland?
Malin: Typ en massa blommor och så har man blomsterängar och en massa fina hus med blommor på.
Adrian: Kolla Spiderman huset!
Pedagog: Vad finns det runt hans hus?
Adrian: Det finns onda men inte Spiderman, han är inte ond. Det finns gräs och trädgård.

Kategoriseringen av onda och goda återspeglar även hur barnen väljer färger i sitt skapande. Det är tydligt att barnen har en föreställning av de olika karaktärernas egenskaper och vad dessa ger dem för olika föreställningar. I skapandet under aktivitet två utmanades barnens föreställningar dels av samspelet då de påverkades av varandra men även utifrån deras önskan av hur teckningen skulle se ut. När barnen upplever att karaktärerna har egenskaper eller befinner sig i en omgivning som de upplever som ond vill de ändra denna kontext genom att koppla till sina egna erfarenheter. Det framgår att barnen upplever sig själva som goda i sina handlingar och tankar vilket präglar hur de tillgodoser denna tolkning i gestaltningen. I exempel 6 försätter sig Mikael i ett samtal med sig själv när han väljer färger under gestaltningen av Spidermans hus. Han vill att Spidermans hus ska vara målat i svart därför att det är hans och även enligt honom Spidermans favoritfärg. Problematiken ligger i att Mikael själv kategoriserar in svart som en färg som oftast ikläs av onda karaktärer. Genom att förklara att svart kan användas utan att Spiderman behöver vara ond kan han tillämpa färgen på Spidermans hus oberoende av kategoriseringen.

Exempel 6 (Djurgården)

Mikael: Men visste du att den snälla Spiderman har gult och grönt på sitt hus men det onda har bara svart på sitt hus.
VÄNDER SIG TILL PEDAGOG.
Pedagog: Finns det två Spiderman?
Mikael: Ja, det finns flera.
Adrian: Ja det finns en ond också. Men det finns en som är svart men som inte är ond.
Mikael: Ja det finns en grön som är ond och en som är grön som inte är ond och så.
...
Mikael: Jag hejar på den snälla Spiderman fast jag gillar svart. Jag hejar inte på den svarta Spiderman fast jag tycker om svart i alla fall, det är därför.
Adrian: Jaha!

Exempel 5 och 6 talar för att barnen till viss del är begränsade av de populärkulturella karaktärernas färdiga koncept. Bild 2 och Bild 3 visar Mikael och Louises färdiga teckningar. Det vi kan se på dessa är att barnen framställer gestaltningar där färgerna är nära kopplade till de färdiga koncepten men även det onda och det goda. Hello Kittys hus (Bild 3) framställs som naturnära med gräs, moln och mycket färger medan Spidermans hus (Bild 2) är svart och spetsigt. Barnens erfarenheter utifrån film, tv-program m.fl. återspeglas i bilderna. När barnen möter Hello Kitty och Spiderman i andra sammanhang presenteras Hello Kitty utifrån hennes fina hus och Spiderman när han svingar sig mellan hustak. Hello Kitty presenteras i teckningarna som aktiv under dagtid där hon umgås med vänner. Spiderman framställs som en karaktär mestadels aktiv nattetid då han bekämpar brott. Bilderna som Mikael och Louise har gjort visar att det finns en skillnad i hur de gestaltar gott och ont.



Bild 2. Mikael



Bild 3. Louise

Om vi däremot följer samtalen i exempel 2, 6, 7 och 10 framgår det att barnens gestaltning inte talar för hur de uppfattar de olika karaktärerna. Det som tydligt visar sig i exempel 5 är att Adrian har en medvetenhet till hur Spiderman presenteras som produkt samtidigt som han med stöd från samspelet kan vidga sin uppfattning. I exempel 6 ser vi hur Mikael med stöd av samtalet och materialet kan bortse från de traditionella färgerna och gör därifrån en egen tolkning utifrån den egna förståelsen. Ett annat exempel på när det visar sig att barnen inte är begränsade av det färdiga konceptet framgår när Emil ska beskriva hur Spiderman har det hemma (exempel 7). Utifrån sociala föreställningar och barnens tidigare beskrivningar av Spiderman som karaktär borde hans hem gestaltas utifrån onda kännetecken. Det som istället presenteras i exempel 7 är att Spiderman har det mysigt hemma, vilket är en koppling till barnets egen hemmiljö men även en beskrivning av en god miljö. Det talar för hur barnen återigen kan ta Spiderman utifrån den förutbestämde kontexten och placera in honom i en ny värld som de själva skapar. Samtalet synliggör att de populärkulturella karaktärerna stöttar barnen i deras fantasiskapande snarare än att de begränsar dem.

Exempel 7 (Smultronstället)

Pedagog: (*TITTAR MOT EMIL*). Jag hörde inte riktigt, vem som bodde i ditt hus?
Emil: Spiderman.
Pedagog: Spiderman!
Pedagog: Hur ser det ut där inne då?
Emil: Lite mysigt!
Anna: Lite mysigt?, med kuddar och så?
Emil: Mm.
Pedagog: Mysigt, hur ser det ut när det är mysigt Emil?
Emil: Eh, lite fint och så.
Pedagog: Lite fint tycker du. Har du mysigt hemma hos dig i något rum tycker du?
Emil: Nae.
Pedagog: Jaså, inte mycket, inte i något rum?
Emil: Bara i vardagsrummet.

Avsnittet har visat på hur barnen genom skapande i en samspelande miljö kan ta sig utanför de populärkulturella karaktärernas färdiga koncept och förflytta dem till nya kontexter. Processen talar för att barnen inte upplever sig som helt begränsade utan att de tillsammans kan vidga den gemensamma men även den individuella förståelsen av karaktärerna. Samtliga exempel i detta avsnitt har visat på att barnen ständigt pendlar mellan vad de betraktar som ont och gott men även deras egna föreställningar i relation till de färdiga koncepten. Det talar för att barn inte är helt begränsade till de färdiga koncepten som presenteras men att de behöver stöd för att ta sig utanför och se nya kontexter och sammanhang.

7.3 Problemlösning i samspelet

I detta avsnitt lyfter vi möjligheten att integrera populärkultur i syfte att utveckla barnens problemlösningsförmåga. Hur barnen med stöd av samtalen och samspelet kan lösa problem i aktiviteterna. Det för att synliggöra hur karaktärerna kan användas för att skapa lärande.

Under aktiviteterna agerade en av oss deltagande observatör med syfte att utmana barnen i sitt skapande. Detta genom att ställa berättande frågor som till exempel, vilka av karaktärerna som kan mötas (Skolverket, 2013). Tillvägagångssättet utmanade inte bara det enskilda barnet utan även gruppen i helhet. Då även barnen runt omkring ville delta i samtalet och komma fram till en lösning. Samspelet gör det möjligt för barnen att tillsammans ta sig utanför de begränsningar som de populärkulturella karaktärerna representerar och presenteras utifrån. Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) menar att barn kan ta hjälp av sina tidigare

erfarenheter när de beskriver karaktärerna och deras omvärld. I situationerna där barnen blev utmanade att förflytta karaktärerna utanför den förutbestämda kontexten stötte de på motstånd. Det som observationerna visar är att barnen i enighet med läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) kan vidga sin förståelse och tidigare föreställning med hjälp av samspelet då de erbjuds en utmanande och tillåtande atmosfär.

Det vi ser i exempel 8 är att barnens föreställningar tyder på att Spidermanland är för farligt för Hello Kitty. Samma exempel synliggör även att barnen tillsammans finner en alternativ lösning på hur Hello Kitty och Blixten McQueen skulle kunna samarbeta om de skulle besöka Spidermanland. Exempel 8 visar på hur barnen hanterar situationen när de inte är fullständigt överens. Samtalen bidrar till att barnen tillsammans lyfter en möjlig hypotes om vilka förutsättningar som krävs för att de olika karaktärerna ska kunna mötas. Det utifrån deras föreställningar och erfarenheter om de olika karaktärerna. I Spidermanland framgår det i exempel 8 att Hello Kitty riskerar att bli utsatt för kidnappning vid ett eventuellt besök. Blixten McQueen däremot kan obehindrat besöka Spidermanland därför att han enligt barnen är snabb vilket gör att han kan komma undan. Barnen ser inte karaktärernas kön som ett hinder för att de ska kunna träffas utan det är snarare baserat på deras egenskaper i form av snabbhet, godhet m.fl. Barnen stöter på problem när de menar att karaktärerna inte kan hälsa på varandra då kontexterna i vilka de tillhör skiljer sig från varandra.

I exempel 8 uppmärksammar vi att barnens samtal berör våld. Adrian menar att våld kan vara en lösning för att komma ur en farlig situation vilket Mikael ifrågasätter. Han menar på att våld inte är en bra lösning vilket han visar genom att ställa sig kritisk till Adrians förslag. Det i sin tur leder till att Adrian själv kommer fram till en alternativ lösning som inte är baserad på våld. Det då han återupptar Klaras förslag med att Blixten kan köra Hello Kitty.

Exempel 8 (Djurgården)

- Pedagog: Men Mikael, tror du att Blixten McQueen kan hälsa på Spiderman då?
Mikael: Ja för de är bästa kompisar.
Adrian: Jaaa. För hon bor också, han bor i billand. Så då kan han också komma.
Pedagog: Men varför kan Blixten McQueen komma till honom men inte Hello Kitty då?
Adrian: För att det finns farligt.
Pedagog: Varför är det farligt där då?
Adrian: Jo för att det finns onda man som är farlig och som kan och andra onda också som kan ta henne.
Mikael: Men inte Blixten McQueen för han kan ju åka jättesnabbt! Ja så han kan ju bara rymma.
Klara: Ja men Hello Kitty kan ju sitta på Blixten McQueen och åka!
Adrian: Ja men om man tar henne, hur ska det bli då?
Pedagog: Ja, hur ska det bli då?
Adrian: Då kan han boxa och så typ (*VISAR I LUFTEN*). Och så har dom sina sprutor och skjutur och sen är dom fast.
Mikael: Ja, fast är det bra eller? Det är faktiskt farligt där!
Pedagog: Men hur ska det sluta då?
Mikael: Jag vet inte...
Adrian: Ja vi kan inte.... Blixten kan komma för han är ju Spidermans bil ju.
Mikael: Ja det är ju hans bilkompis men han har en egen bil, det är inte hans bil.

I aktivitet två där de olika karaktärerna presenterades inför barnen reagerar ett av barnen på att varken Spiderman eller Hello Kitty har någon mun. Detta öppnar för ett samtal där flera barn i gruppen vill delta och uttrycka sin åsikt. Barnen är överens om att både Hello Kitty och Spiderman äter och därför behöver de en varsin mun. Samspelets betydelse visar sig i hur barnen genom samtal tillsammans kan utveckla sina teckningar. Det pendlar mellan sina tidigare erfarenheter av de olika karaktärerna. Samtidigt som de tillsammans utvecklar en

gemensam tolkning. Det vi kan se är vilken betydelse materialet har för barnets förståelse. I aktivitet två har Louise tillgång till pennor och papper men även bilden på Hello Kitty. Det gör att hon kan uppmärksamma att Hello Kitty saknar en mun på bilden (exempel 9). Louises egen erfarenhet, vilket synliggörs i exempel 3, säger henne att Hello Kitty brukar äta. En iakttagelse hon baserar utifrån vad hon tidigare sett på film. Kopplingen mellan hennes tidigare erfarenheter och iakttagelsen hon gör på bilden som visar Hello Kitty leder till att hon ställs inför ett problem (exempel 9). Hon vet att Hello Kitty brukar äta men på bilden saknas munnen vilket i sin tur gör att hon utifrån egen fantasi gestaltar karaktären med mun. Louise menar att skaparna till Hello Kitty har missat att göra munnen för att de inte vet hur den ser ut, det vet hon vilket gör det lätt för henne att måla den. Pedagogerna uppmärksammar Louise när hon stöter på problemet och utmanar henne vidare i sitt undersökande.

Exempel 9 (Smultronstället)

- Louise: Åh Hello Kitty hade ingen mun.
Pedagog: Hade inte Hello Kitty någon mun heller?
Louise: Nej.
Pedagog: Louise, hur äter hon?
Louise: Jag vet inte. Hon kanske gapar så. (*GESTALTAR HUR MAN GAPAR*). Fast på den bilden så har hon ingen mun. För de har aldrig sett hennes mun tror jag?!
- Pedagog: Vilka är de?
Louise: Jag vet inte!
Pedagog: De som har gjort henne?
Louise: Ja de som har gjort henne! Dom har nog aldrig sett munnen. De som byggde, de som byggde maskinerna, stämplarna som gjorde hennes mun. De visste nog inte hur hennes mun såg ut.
Pedagog: Nej det har du rätt i hon har ju inte heller någon mun!
Louise: Nej!
Simon: Spiderman har en mun, men den har bara en mask.
Pedagog: Gjordes Hello Kitty av en stämpel, maskin?
Louise: Mm. Och så gjorde inte den stämpelmaskinen några munnar, för de visste inte, de som gjorde dem den maskinen visste nog inte hur hans mun såg ut. Så de gjorde inte en sån.
Pedagog: Fast du visste hur hennes mun såg ut?
Louise: Mm, så jag målade den.

I exempel 9 ser vi hur ett barn tillsammans med en pedagog och med materialets hjälp kan lösa ett problem som hon ställs inför i samband med gestaltningen. I exempel 10 uppmärksammar Mikael och Adrian att deras föreställningar skiljer sig från varandra. De samtalar om vilka färger som hör hemma hos Spiderman. Barnen utmanar varandra och samtalen leder till att de tillsammans utvecklar en gemensam bild och förståelse för hur skapandet ska utföras för att spegla karaktärens kontext.

Exempel 10 (Djurgården)

- Adrian: Jag behöver grön. Eller vänta finns det grön i där? *VÄNDER SIG TILL MIKAEL.*
Mikael: Nej.
Adrian: Jo.
Mikael: Nej, det finns bara röd och blå.
Adrian: Nej inte bara...
Mikael: Okej då, det finns.... aha just det! Det var grön!
Adrian: Ja!
Mikael: Ja det var ju grön och gul med.

Detta avsnitt uppmärksammar hur samtal och samspel kring populärkulturella karaktärer kan bidra till att barn utmanar sin problemlösningsförmåga. Exemplet visar på hur barnen på egen hand men även med stöd av pedagog kan komma fram till lösningar på de problem som de

ställs inför. Det framgår av observationerna att barnen ger karaktärerna ett kön men i deras samtal framkommer det aldrig att det skulle bidra till olika förutsättningar för möten. Barnen baserar inte sina slutsatser på vilket kön karaktärerna har, inte heller nämner de att problemen som uppstår i fråga om hur vida olika karaktärer kan mötas skulle vara riktade till ett specifikt kön. Det barnen baserar sina slutsatser på är erfarenheter om karaktärernas egenskaper däribland, snabbhet, som de tillsammans samtalar kring.

8 Resultatdiskussion

I detta kapitel lyfter vi våra resultat i relation till tidigare forskning med utgångspunkt från en sociokulturell teori om lärande. Vi lyfter även fram de didaktiska konsekvenserna av att de populärkulturella karaktärer integreras i förskolan. Studiens metod och tillvägagångssätt lyfts fram och utvärderas. Avslutningsvis redogörs förslag till vidare forskning.

8.1 Barn tolkar sin omvärld

Avsnittet lyfter barnens erfarenheter och intressen kopplade till hur de tolkar sin omvärld. Barnens uppfattningar av leken, kulturen och hemmiljön belyses i relation till lärande med populärkulturella karaktärer som ett verktyg.

8.1.1 Intresse och erfarenhet i relation till lärande

Barn behöver verktyg för att kunna tolka och förstå sin omvärld och därmed göra den begriplig för dem. Inom den sociokulturella teorin används begreppet mediering för att beskriva när barn använder verktyg för att förstå sin omvärld (Säljö, 2010). I studien har de utvalda populärkulturella karaktärerna fungerat som verktyg. För att närma sig barnens verklighet på ett lekfullt sätt genom att samtala kring deras intressen och erfarenheter för att kunna skapa lärande. Leken blir i fokus då den skapar förutsättningar för barnen att möta verkligheten utifrån deras förståelse. I leken tillämpar barnen sina erfarenheter och utvecklar den med hjälp av samspelet (Löfdahl, 2004). Vårt intresse i studien har grundat sig i vår ambition av att kunna bemöta rädslan som vi upplever finns kring att integrera populärkulturella karaktärer i förskolan. Vi ser i vår studie ett engagemang hos barnen när de ges möjlighet att samtala kring populärkulturella karaktärer.

Vi vill ta tillvara barnens intresse för att i förlängningen kunna skapa lärandesituationer i förskolans praktik. För att det ska vara möjligt måste vi först ta reda på vad barnen riktar sitt fokus mot. Det för att kunna urskilja vad som är initierat av barn och vad som är inverkat av vuxna. I förskolans läroplan (skolverket, 2010) framläggs att barnen har rätt till inflyttande på förskolans verksamhet. Utesluter vi barnens intressen och erfarenhetsvärld riskerar vi att utveckla teman, erbjuda material och agera utifrån en process som endast är initierad av vuxna. Inför studiens observationer på förskolorna valdes de populärkulturella karaktärerna utifrån vad barnen visat intresse för. Det för att möjliggöra att det var barnens intressen som ligger till grund för de samtal som utvecklades i samspelet under aktiviteterna (Smidt, 2010). Om vi hade valt ut karaktärer utan att ta hänsyn till detta hade vi inte kunnat genomföra studien utifrån dess syfte. Det framgår i vår studie att barnen som deltog har ett intresse av populärkulturella karaktärer. Det visar sig även att barnens erfarenheter är hämtade från hemmet eller den miljö som de möter utanför förskolan (Bråten, 1996). I exempel 4 och 5 beskriver barnen miljön som karaktärerna lever utifrån hur de presenteras på olika media. Vår studie synliggör även att barnens intresse och motivation styr hur aktiva de är i samspelet och genom samtalen.

Persson (2000) lyfter frågeställningen om vad det egentligen innebär att utgå från barnens intressen. Barnens intresse och förståelse är speglad av deras kultur. För att kunna förstå hur barn tolkar sin omvärld krävs en förståelse mellan begreppen barns kultur och barnkultur. I detta avseende skiljer sig barnkultur och ett barns kultur genom att barnkulturen kan vuxna sätta sig in i. Det är däremot inte möjligt för vuxna att helt och fullt sätta sig in i ett barns kultur. Det i sin tur skapar vissa begränsningar för en vuxen att kunna ta del av barnens förståelse av sin omvärld (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012). För att få tillträde till

barnens kultur behöver vuxna bjudas in i barnens egen erfarenhetsvärld. Först genom att skapa möjliga ingångar kan barnens förståelse synliggöras (Eriksson & Sparman, 2002). Barnens deltagande som vi har uppmärksammat i studien ökar om barnens intressen får vara i fokus. Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) menar att ett sätt att synliggöra barnens intressen och få en inblick i deras kultur är att erbjuda dem möjligheter till att presentera sin egen tolkning.

När karaktärerna introducerades inför barnen både som leksaker och på bild kunde vi se att de snabbt började använda sin fantasi och sina tidigare erfarenheter (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012). I exempel 1 ser vi hur Malin berättar att hon kom ihåg Spöket Laban. I exemplet framgår vidare hur hon tillämpar sina erfarenheter för att berätta om en karaktär som hon finner intresse för. Studiens andra aktivitet synliggör hur barnen tar stöd i sina tidigare erfarenheter för att utveckla sin gestaltning. Barnen påverkade även varandra i sina berättelser och kopplade ihop sina tankar till en gemensam helhet. I exempel 1 kan vi även se att Malin inte har någon konkret förklaring till hur hon kände igen figuren. Istället omkonstruerar hon en förklaring som är begriplig för henne, vilket Löfdahl (2007) kallar för reproduktion av en företeelse. I samband med att barnen berättade om de olika karaktärerna och deras relation till dem var de entusiastiska (Giroux, 2000). De drog paralleller mellan den verklighet i vilken de verkar och till populärkulturens fantasivärld som de upplevt genom bland annat filmer. De beskrev färger, omgivningar, deras kompisar och händelser som utspelar sig kring karaktärerna.

I aktiviteterna visar barnen på att de tolkar karaktärernas hem på olika sätt. Genom att titta på teckningarna som barnen har framställt går det att uppmärksamma att barnen tillämpar sina erfarenheter på olika sätt. Vid gestaltningen av Hello Kittys hus kan de relatera både till egna erfarenheter från hemmiljön men också utifrån hur karaktären presenteras i media. Spidermans hus däremot var svårare att gestalta utifrån hur han presenteras på filmer etc. (Smidt, 2010). vilket i sin tur gör att barnen tillämpar sin fantasi före erfarenheter när de gestaltar hans hus. Detta synliggörs på bilderna som barnen gestaltat i studien. Hello Kittys hus (Bild 3, bilaga 1 och bilaga 2). gestaltas av samtliga barn utifrån samma referens om hur hennes hus ser ut. Det tillskillnad från Spidermans hus som presenteras på bild 1 som en koja och bild 2 som en triangel. En tolkning vi kan göra av detta tillvägagångssätt är att barnen också kan relatera Hello Kittys kontext till sin egen. Vilket är svårare när det gäller Spiderman då han utför saker och har superkrafter som barnen inte har någon erfarenhet av. Som exempelvis att han skjuter spindelnät vilket Klara berättar i exempel 5.

8.1.2 Hemmiljö och samspelets betydelse för lärande

I filmerna presenteras bilden av barnkultur som oskuldsfull och karaktärerna gör det möjligt att fly verkligheten till en värld av lycka och fantasifullhet. Barnen blir genom filmerna påverkade av val som färger, musik och väder (Smidt, 2010). Det gör att de ställs inför en problematik när deras tidigare föreställningar, de vill säga de färdiga koncepten, inte stämmer överens med deras egen uppfattning (Giroux, 2000). Det som framkommer i studiens resultat är att barnen genom samtalen kan frånga sina tidigare erfarenheter och de färdiga koncepten. Samspelet möjliggör att barnen att vidga sin uppfattning det vill säga samspelet stödjer barnen att skapa nya kontexter utanför det färdiga konceptet (Löfdahl, 2004). Samtalets innehåll menar Smidt (2010) är präglad av barnens tidigare erfarenheter och att de drar naturliga kopplingar till sitt eget hem. I samtalets forum vädrar barnen sina olika erfarenheter och kan tillsammans skapa en gemensam bild av den kultur i vilken de verkar och ett gemensamt lärande. Svensson (2009) belyser att lärande främst sker i samspelet med andra och inte är bundet till individen själv. I barnens samtal skapar de tillsammans kollektiva kunskaper.

Genom samtalen utvecklar barnen en grund av gemensam kultur som är viktig inte bara för gruppen utan även för individen. Kulturen är det som individen präglas och formas utav (Säljö, 2000). Språket blir en del av barnens gemensamma vardagskunskap, kultur och detta blir ett verktyg för barnen att använda för att lära andra och lära av varandra. Språket som verktyg ger barnen möjligheter att bredda sitt eget perspektiv och förståelse av omvärlden tillsammans med andra (Säljö, 2000).

Populärkulturella karaktärer presenteras ofta, utifrån medier som till exempel film, i aspekter om onda och goda. Dessa föreställningar är en del av barnens tidigare erfarenheter (Löfdahl, 2004). I barnens eget skapande hamnar dessa föreställningar i konflikt gentemot den bild som de önskar att gestalta. I exempel 8 synliggörs hur barnen genom samtalet kan lyfta och tillsammans lösa problematiken med hjälp av samspelet. Problemet som barnen ställts inför handlar om hur Hello Kitty som betraktas som en karaktär i en god värld ska kunna hälsa på Spiderman i Spidermanland vilket barnen menar är en god karaktär i en ond värld. Barnen pratar och försöker komma fram till en lösning för hur det skulle kunna fungera. Genom att de tillsammans lyfter problemet kommer de fram till en gemensam lösning. Ett av barnen ger ett förslag vilket hon delar med de andra och därmed medierar sin kunskap och förståelse till gruppen. Klerfelt (2007) utgår från ett sociokulturellt perspektiv när hon styrker att barn i leken är aktörer i en process som präglas av ett ständigt överförande av kunskap och tolkningar. Denna medieringsprocess beskriver hur leken kan ha betydelse för barns lärande i samspel. Sammanhanget och miljön där studien utspelas är präglad av en samspelande atmosfär där barnen kan använda sig av gruppen som ett verktyg för att finna lösningar på sina funderingar (Johansson, 2011) Genom samtalen skapar barnen en gemensam kultur som sedan fungerar som ett verktyg för att utveckla sin förståelse kring de olika karaktärerna men även som verktyg för att utveckla sitt skapande. Kulturen och den sociala interaktionen är avgörande för barns lärande (Säljö, 2000). Detta styrker Löfdahl (2007) som menar att barn skapar strukturer där de lär sig av varandras erfarenheter och tankar.

8.2 Pedagogiskt förhållningssätt

För att lärande ska vara möjligt i förskolan krävs ett medvetet förhållningssätt hos pedagogerna som är verksamma där. I detta avsnitt belyser vi vikten av att som pedagog reflektera kring sin egen inställning till populärkulturella karaktärer men även betydelsen av att uppmärksamma barnens erfarenheter och intressen kopplat till dessa utifrån ett lärandesyfte.

8.2.1 Populärkulturella karaktärer som stöd för lärande i förskolan

I studiens resultat synliggörs vikten av att som pedagog inte begränsa barnen i deras kreativitet och tankegångar. Pedagogen har en betydelsefull roll i att utmana barnen vidare i sitt lärande. En av studiens frågeställningar är hur populärkulturella karaktärer kan användas som stöd för barns lärande? Smidt (2011) utgår från ett sociokulturellt perspektiv när hon menar att om barn får stöd i sitt upptäckande skapas förutsättningar för dem att uppnå ny potential. I studiens aktiviteter får vi syn på barnens erfarenheter om de olika karaktärerna och deras kontexter. Observationerna visar att aktiviteterna bidrar till att både barnen och pedagogerna kan ta del av varandras erfarenheter. Samspelet under aktiviteterna gjorde det möjligt för samtliga deltagare att skapa en gemensam förståelse för de karaktärer och kontexter som presenterades. Aktiviteterna synliggör även hur deltagarna genom samspelet utmanas i sin uppfattning av dessa.

Att förstå barnens tolkning är en förutsättning för att som pedagog kunna tillämpa dessa erfarenheter i syfte att främja lärande. I exempel 3 samtalar barnen och pedagogen kring hur Spiderman kan äta fast han har mask. Pedagogen gör det möjligt för barnen att fortsätta sina resonemang genom att fråga dem vidare om hur de tänker. Då framgår det att Spiderman tar upp sin mask för att kunna äta. Johansson (2011) styrker vikten av att det finns ett ömsesidigt intresse att dela och ta del av varandras erfarenheter för att lärande ska vara möjligt. För att pedagoger i enighet med läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) ska främja lärande utifrån barns intresse och erfarenheter krävs att de genomgående är engagerade och närvarande i barns vardagliga samtal. Det för att förstå barns tolkning ur ett större sammanhang men även för att kunna följa dem i deras meningsskapande. Genom att möta pojkarna i deras samtal (exempel 3) och förstå vart de befinner sig i sin förståelse skapas förutsättningar till att gå vidare i lärandet. Populärkulturella karaktärer kan därmed användas som stöd. Det blir ett verktyg som både barn och pedagoger kan tillämpa som gemensam utgångspunkt i den fortsatta lärprocessen.

En drivkraft till att genomföra denna studie har varit att finna alternativa sätt att se på användandet av populärkulturella karaktärer i förskolan. Det som visat sig i vår studie är att barn till viss del begränsas av karaktärernas färdiga koncept. Vilket stämmer överens med de föreställningar som vi tidigare upplevt hos verksamma pedagoger. Det visar sig bland annat i exempel 5 där barnen berättar om Hello Kittylandet respektive Spidermanlandet samt hur de väljer att kategorisera karaktärerna inom dessa. På Bild 1 och Bild 2 framgår det även att färgerna som barnen väljer när de gestaltar de olika karaktärerna är baserade på deras erfarenheter av hur karaktären presenteras. Det vill säga Spiderman ges mörka färger till skillnad från Hello Kitty som gestaltas med ljusa. Haas Dyson (2000) hävdar att människan baserar sin tolkning av omvärlden utifrån det sociala sammanhang som hen är en del av. Det innebär att förutsättningarna för hur barnen upplever populärkultur är beroende av på vilket sätt det presenteras.

8.2.2 Pedagogens delaktighet i barnens lärande och utveckling

Pedagoger som bemöter barnens intresse för populärkultur med engagemang och nyfikenhet kommer att sända andra signaler än en som bemöter barnen kritiskt och med försiktighet. Vilket i sin tur kommer att skapa skilda förutsättningar till lärande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006; Johansson, 2011). Vår studie visar att barn som utmanas av pedagoger (exempel 8) ges förutsättningar till att utvecklas. Detta exempel visar på hur pedagogen lyssnar in barnens svar och ger därefter en följdfråga. Barnen svarar då att Hello Kitty och Spiderman inte kan vara umgås i Spidermanland för att det är för farligt för Hello Kitty. Det innebär att barnen tränas i sin argumenterande förmåga. Samma exempel visar även hur pedagogens följdfrågor leder till att barnen själva ifrågasätter möjligheterna och tillsammans kommer fram till en lösning. Hade pedagogen valt att inte utmana barnen skulle de endast presentera karaktären utifrån dess färdiga koncept.

Ett annat pedagogiskt förhållningssätt som pedagogen skulle kunna tillämpa i mötet med barnens funderingar skulle vara att själv besvara frågeställningen vilket skulle leda till att samtalet avslutades. Det vi i exempel 8 kan se är att pedagogen inte ger barnen något direkt svar. Det gör att barnen själva med stöd av pedagogen kan komma fram till en egen lösning. Det som händer när pedagogen utmanar med följdfrågor är att fler barn involveras och de populärkulturella karaktärerna blir då ett verktyg som pedagogen tillämpar för att möta och utmana barnen vidare i sitt lärande (Säljö, 2000). Ett sådant tillvägagångssätt leder det till att barnen blir kreativa i sitt gestaltande samtidigt som pedagogen får syn på vad barnen värderar för sin kategorisering. Skolverket (2013) belyser att i ett entreprenöriellt lärande ska barnen få

möjligheter att själva och tillsammans med andra finna nya lösningar och tillvägagångssätt. Det är pedagogens ansvar att barnen får dessa möjligheter, vilket innebär att utmana barnen att fortsätta problematisera och stötta genom att inte presentera färdiga koncept.

8.2.3 Samspelet som pedagogisk verktyg

Centralt för vår studie har inte varit att barnen ska lära sig om de olika karaktärerna utan vårt intresse har varit att se hur vi kan tillämpa de erfarenheter barnen redan har för att bidra till ett vidare och kollektivt lärande. I exempel 3 ser vi hur barnen genom samspelet och tillsammans med en pedagog kan frångå det färdiga konceptet. De tar istället hjälp av sin fantasi för att skapa nya kombinationer av karaktärerna. Här ser vi hur barnen tillämpar sina egna erfarenheter som människor för att förklara problematiken som skulle uppstå om de olika karaktärerna skulle mötas. Barnen tillämpar sina tidigare erfarenheter genom att förmänskliga karaktärerna för att kunna beskriva förutsättningarna vid ett eventuellt möte mellan dessa. Blixten McQueen blir förmänskligad genom att barnen utgår från att han måste äta. Han bibehåller dock sina karaktärsdrag och egenskaper av att vara en bil, vilket visar sig när barnen berättar att han dricker bensin (exempel 3). Löfdahl (2004) menar att barn kan utveckla leken om de upplever en känsla av att de "äger" leken. Det vill säga att de själva sätter ut gränserna för hur leken ska utformas. Pedagogerna har en avgörande roll i barnets upplevelse av frihet till att utveckla leken (Johansson, 2011).

Inom det sociokulturella perspektivet på lärande ses pedagogerna väldigt avgörande för att barnet ska utvecklas (Säljö, 2010). Samspelet mellan pedagog och barn skapar förutsättningar för dem att gå vidare i sitt lärande. Det talas om scaffolding, det vill säga att pedagogerna fungerar som ett stöd för barnet till dess att hen på egen hand kan gå vidare (Smidt, 2011). I exempel 7 möter pedagogerna Emil i samtalet där han anser sig som färdig med sin teckning. Det framkommer att pedagogerna utmanar Emil i att berätta om sin teckning på Spidermans hus. Emil svarar att det är lite mysigt och pedagogernas vidare frågor gör att han utmanas att vidareutveckla denna beskrivning. I slutskedet av dialogen framgår även hur pedagogerna genom scaffolding stöttar barnet att dra paralleller mellan skapandet och hans erfarenheter från hemmiljön. Vilket leder till att han av egen vilja väljer att fortsätta en stund till med sin gestaltning på egen hand. Om pedagogerna inte hade tillämpat scaffolding hade Emils teckning blivit mindre detaljrik, han hade inte uppnått ny potential vilket blev möjligt på grund av pedagogernas stöttande arbetssätt. Pedagogernas inställning gentemot Emils beskrivning har även den en avgörande roll för hans entusiasm att utveckla sin teckning. I samtalet hade pedagogerna kunnat uppmärksamma att Emil går utanför karaktärens färdiga koncept genom att uttrycka sin förvåning. Istället väljer pedagogerna att inte värdera det Emil skapat. Utan fokus är riktat på att Emil skapar. Emil och pedagogerna befinner sig i detta exempel inom zonen för proximal utveckling, ZPD. Pedagogerna som innehar mer kunskap utmanar Emil att vidga sin förståelse genom att uppmärksamma honom på likheterna mellan karaktärerna och hans egen hemmiljö. Det vi i exempel 7 kan se är att karaktärerna tillämpas som pedagogiskt verktyg och blir på så sätt ett stöd för lärandet. I zonen för den proximala utvecklingen skapas förutsättningar för pedagogerna att tillämpa scaffolding som pedagogiskt arbetssätt vilket leder Emil vidare i sitt skapande. Det genom att hon inspirerar Emil till att utveckla andra färdigheter genom sitt skapande (Säljö, 2010).

En annan didaktisk konsekvens som visar sig utifrån studiens resultat vad gällande populärkultur i förskolan är aspekten av att barn måste ges möjlighet att pröva för att kunna utveckla färdighet. Om pedagogerna väljer att utesluta populärkulturella karaktärer till verksamheten av rädsla för att barnen ska identifiera sig med stereotyper, utöva våld och kategorisera utifrån genus. Det är då av vikt att reflektera kring vad som händer om barnen

inte får möta dessa karaktärer (Giroux, 2000). Vår studie visar tydligt att barn har erfarenhet av samtliga karaktärer som presenterats i studien. Erfarenheter som de anammat från andra miljöer än den som de möter i förskolan. Det i sin tur betyder att barnen oavsett om förskolan integrerar karaktärerna i verksamheten eller inte ändå kommer att ha erfarenheter av dem som de kommer att tillämpa i den fria leken.

Denna studie synliggör att barnen under aktiviteterna tillämpar materialet för att skapa. Materialet fungerar som ett verktyg för dem vilket kompletterar deras verbala berättande. Skapandet blir användbart för pedagoger för att möta barnens förståelse och kultur utifrån en syn på barnet som kompetent (Johansson, 2011). Nelson och Svensson (2005) belyser att barn inte behöver ha en populärkulturell leksak till hands för att kunna delta i samtal och förstå karaktärens olika egenskaper. Det vill säga karaktären i sig är inte det som avgör vad barnens samtal kommer att handla om, inte heller kommer de att utforma leken helt baserat på denna. Barnen kommer däremot att hämta inspiration från karaktären och den fungerar också som en gemensam nämnare för de som deltar i samspelet. Persson (2000) menar att förutsättningen för att barn ska kunna hantera mediala artefakter är att de ges möjlighet till att använda dem och skapa erfarenheter utifrån det. Genom att integrera de populärkulturella karaktärerna i förskolans verksamhet skapas också förutsättningar för att barnen genom samspel utvecklar en gemensam förståelse för dem. I den fria leken kan barnen tillsammans och av egna initiativ utveckla karaktärernas kontext och tillämpa dem i leken. Väljer vuxna att begränsa barn att upptäcka världen med stöd av de populärkulturella karaktärer som de är intresserade av, krävs även en beredskap inför konsekvenserna. Det vill säga hur barnen väljer att tillämpa dem på egen hand. Väljer vi istället att integrera dem i verksamheten skapar vi förutsättningar för att tillsammans med barnen kunna urskilja karaktärernas olika egenskaper. Vilket i sin tur innebär att vi möter barnen utifrån deras intressen (Skolverket, 2010) men vi skapar också förutsättningar för att tillsammans med barnen samtala kring hur de olika karaktärerna kan användas i förskolans verksamhet.

8.3 Studiens tillvägagångssätt

Studiens tillvägagångssätt har bidragit till möjligheten att skapa en förståelse för populärkulturella karaktärens inverkan i relation till barns lärande. Det genom att undersöka vilka erfarenheter barn har av de olika karaktärerna, hur barns samtal i samspel påverkas av dessa erfarenheter samt hur barnen ställer sig till att förflytta karaktärer till nya kontexter. Det för att få en uppfattning av om populärkulturens färdiga produkter begränsar eller främjar barns kreativitet och fantasi. Studien har sett till hur samspelet tillgodoses i en miljö där barnens gemensamma intresse och erfarenheter kan vidga deras förståelse och på så sätt bidra till lärande (Säljö, 2000).

8.3.1 Metodval

I denna studie har vårt fokus varit riktat mot barns samtal och samspel och därmed barnens egna tankar kring populärkultur. Vi har därför genomgående använt oss av ett induktivt arbetssätt, det vill säga att vi under studiens gång succesivt varit flexibla till att eventuellt behöva förnya vår frågeställning och vårt fokusområde. Detta beroende av att vi inför observationerna inte kunde veta vilken riktning barnens samtal skulle ta (Bjørndal, 2005). Vårt intresse ligger i att uppmärksamma barnens interaktion därav har vi gjort en medveten avgränsning genom att välja bort att intervjua pedagogerna på respektive förskola. Inför observationerna valde vi att strukturera vårt fokusområde och i förväg ta fram en rad frågor. Det för att kunna rikta barnens fokus mot vårt intresseområde. Stängda frågor, det vill säga frågor som bara kan besvaras med ja och nej valde vi att utesluta då vi ville främja att

barnen under observationerna kunna utveckla samtalet. Vi ville under aktiviteterna ge barnen utrymme att välja inriktning på vad samtalen skulle handla om. Dessa frågor benämner Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) som berättande frågor. Tekniken tillämpade vi till exempel när vi frågar barnen, i exempel ett. ”Berätta hur kände du igen Spöket Laban?” eller ur exempel fem. ”Hur ser det ut i Spidermanlandet? En kritiskt aspekt vad gällande strukturella samtal och vår samtalsteknik, som vi under vår studie varit medvetna om, är om vi får ta del av den information som barnen tänker. Detta styrker Svenning (2011) som menar att det är av vikt att ta i beaktande att barn som inte är fullständigt delaktiga i en dialog heller inte kan förmedla fullständigt med information. Detta blir även värdefullt när vi reflekterar kring våra observationer då våra avgränsningar och vår inverkan påverkar materialet (Bjørndal, 2005).

Studien är baserad på barns samtal, en observation som innebär att mycket information förmedlas under en kort tid. För att kunna producera data valde vi inför observationerna ut video- och ljudinspelning, anteckningar och fotografering som dokumentationsmetod. Pramling Samuelsson och Lindahl (1999) belyser att det är först när vi återkopplar till materialet som vi kan få en bredare förståelse för vad de dokumenterade situationerna innehöll. Av vikt vid analysen är också att det vi ser och upplever bara är en tolkning och inte en sanning. För att skapa en förståelse av vad barnen upplevde under aktiviteten planerade vi inför besöket att ha en återsamling med de barn som deltagit under aktiviteterna. Det för att erbjuda barnen möjlighet att berätta om sina gestaltningar. Vi kunde uppmärksamma under aktivitetens gång att barnen tog egna initiativ att berätta om sina teckningar. Ett initiativ som vi inför besöket inte hade tagit med i beräkningen, det resulterade i att vi valde bort momentet återsamling. Genom att kritiskt granska observationsmaterialet kunde vi uppmärksamma vårt eget agerande under aktiviteterna. Vi kunde då se att vårt tillvägagångssätt inverkade på hur barnens samtal utvecklades. Vårt agerande, däribland hur vi formulerade våra frågor och svar gentemot barnens samtal och frågor fick konsekvenser för vilken riktning men även vilket utrymme barnen fick i samspelet. Vi kunde i samband med denna reflektion uppmärksamma att vi inte följde upp barnens samtal i den mån vi inför observationerna hade önskat och bestämt.

8.4 Vidare forskning

Vårt intresse i denna studie har inte varit att lära om de populärkulturella karaktärerna utan vi har fokuserat på att se hur samspelet kan bidra till ett kollektivt lärande med de populärkulturella karaktärerna som ett stöd. Vi tänker oss att med stöd i vårt resultat att barnens engagemang kring karaktärerna kan leda till utvecklande temaarbeten. I samband med att vi genomfört denna studie har vi stött på reflektioner och funderingar som skulle kunna utveckla detta arbete. Det i såväl litteraturgenomgången som under observationerna och i anknytning till vår analys. I den tidigare forskningen har det visat sig att barns egen kultur är komplex, vilket gör att den inte alltid är lätt att tolka. Det har framkommit att barns erfarenheter och intresse för olika populärkulturella karaktärer är kopplat till deras hemmiljöer och andra sociala sammanhang av barnens värld. Detta finner vi intressant men vi har i denna studie valt att inte fokusera på barnens olika förutsättningar till populärkultur beroende av deras klasstillhörighet. Vi har heller inte valt att utforska hur vida olika samhällsklasser och olika kulturella bakgrunder spelar roll för vilka karaktärer barnen riktar sitt fokus.

I litteraturen och i samband med observationerna har aspekten om genus uppkommit och dess inverkan på barnens praktik. Detta perspektiv har vi berört men valt att inte lägga vårt fokus på. Vi bekräftar att genus och populärkultur är nära kopplat till varandra, men vår ambition

med denna studie har varit att synliggöra hur populärkultur kan integreras i verksamheten i lärandesyfte oberoende av kön. I denna studie har vi heller inte valt att lyfta maktpositioners betydelser för barns agerande även om vi ser att det har en betydelse. Under våra besök och observationer har vi strävat efter att med hjälp av vår position som vuxen under aktiviteterna synliggöra samtliga barn som deltog. Vi har vid planeringen av aktiviteterna haft en medvetenhet kring detta men i samband med observationerna har vi inte lagt något värde i den aspekten. Vi ser dock ett intresse i att göra en vidare forskning på vilken roll maktpositioner har i relation till olika populärkulturella leksaker. Utanför ramarna för denna studie tänker vi oss också att en konkret metodik på hur populärkultur kan integreras i verksamheten för att skapa lärandesituationer är en vidare forskning att utveckla. En ytterligare forskningsaspekt skulle kunna vara att undersöka vidare om hur de populärkulturella karaktärerna kan bidra till att barnen tillsammans utvecklar en ny historia. En historia som utgår från karaktärerna men att barnen tillsammans skapar en helt ny kontext.

9 Referenslista

9.1 Böcker

- Bjervås, L. (2003). Det kompetenta barnet. I Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (Red.), *Förskolan – barns första skola!*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I. (1996) *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012) *Att förstå barns tankar – kommunikationens betydelse*. Stockholm: Liber
- Eidevald, C., & Lenz Taguchi, H. (2011). Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena. I Lenz Taguchi, H., Bodén, L., & Ohrlander, K. (Red.), *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Engdahl, I. (2007). *Med barnens röst. Ettåringar "berättar" om sin förskola*. Licentiatavhandling i barn- och ungdomsvetenskap. Institutionen för individ, omvärld och lärande. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Eriksson Barajas, K, Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013) *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap – vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson, K. & Sparrman, A., (2002). *"Hej och välkomna till barnens sagotimme"*. *Barn leker barnkultur på fritids*. ISSN 1104-6929.
- Fast, C. (2008). *Literacy i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Giroux, H, A. (2000). Att animera de unga – barnkulturens disneyfiering. I Persson, M. (Red.), *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Haas Dyson, A. (2000). Att skriva om superhjältar. I Persson, M. (Red), *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2011). Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan. Stockholm: Fritzes
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2007) *"Att lära är nästan som att leka" Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Klerfelt, A. (2007). *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik* (Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences, 256). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/17189/5/gupea_2077_17189_5.pdf

- Löfdahl, A., (2004) *Förskolebarns gemensamma lekar: mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A. (2007). *Kamratkulturer i förskolan – en lek på andras villkor*. Stockholm: Liber.
- Nelson, A. & Nilsson, M., (2002) *Det massiva barnrummet – teoretiska och empiriska studier av leksaker*. Malmö: Lärarutbildningen
- Nelson, A., & Svensson, K. (2005). *Barn och leksaker i lek och lärande*. Stockholm: Liber.
- Norrby, C. (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2000). Populärkultur i skolan: Traditioner och perspektiv. I Persson, M. (Red), *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Smidt, S. (2011). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenning, B. (2011). *Vad berättas om mig? Barns rättigheter och möjligheter till inflyttande i Förskolans dokumentation*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A-K. (2009). *Barnet språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2010). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I Lundgren, U., Säljö, R. & Liberg, C. (Red.), *Lärande, skola, bildning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

9.2 Elektroniska källor

Disney Pixar. (2014). *Blixten McQueen*. Hämtad 2014 november 28, från <http://www.disney.se/bilar/karakterer/blixten-mcqueen>

Hedin, A. (1996). *En liten lathund om kvalitativ metod med tonvikt på intervju*, (red) 2011. Martin, C. Hämtad 2014 november 7.
<file:///C:/Users/Karles/Downloads/Liten%20lathund%20om%20kvalitativ%20metod%20med%20tonvikt%20p%C3%A5%20intervju%2011-08-25.pdf>

Hello Kitty. (2014, 29 augusti). I *Wikipedia*. Hämtad 2014 november 28, från http://sv.m.wikipedia.org/wiki/Hello_Kitty

Imdb. (u.å.). *Hello Kitty*. Hämtad 2014 november 28, från <http://m.imdb.com/title/tt0106024/>

Marvel. (2014). *Spiderman*. Hämtad 2014 november 28, från <http://marvel.com/characters/54/spider-man>

Skolverket. (2013). *Vad är entreprenöriellt lärande?*
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/entreprenorskap/vad-ar-entreprenorskap>

Spiderman (Tv-serie, 1994). (2014, 26 oktober). I *Wikipedia*. Hämtad 2014 november 28, från http://sv.m.wikipedia.org/wiki/Spiderman_%28TV-serie,_1994%29

10 Bilagor

10.1 Bilaga 1 – Sarah



10.2 Bilaga 2 - Malin



10.3 Bilaga 3 – Missivbrev

Hej!

Vi heter *Emma* och *Anna* och vi går nu vår näst sista termin på Förskolläraryrket vid Göteborgs Universitet. Just nu arbetar vi med vårt examensarbete där vi är intresserade av barns samtal kring populärkultur.

Önskan om ert medgivande

Vi kommer under en dag att anordna aktiviteter tillsammans med en grupp barn. Dessa aktiviteter kommer vi att dokumentera, med hjälp av fotografering, video- och ljudinspelningar. Materialet kommer att användas av Anna och Emma i arbetet med studien. Förskolan och samtliga barn som kommer att delta i studien kommer att anonymiseras. Vilket innebär att inga barn kommer att kunna urskiljas varken med namn eller på bild.

Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt lämnar det till pedagogerna på förskolan.

Som vårdnadshavare **ger jag mitt barn**.....**tillstånd** att mitt barn deltar i studien.

Vårdnadshavares underskrift

Datum

Vi svarar gärna på era frågor

Är det någonting ni undrar så svarar vi gärna på era frågor. Ni når oss lättast via mail.

Emma Karles

emmakarles@gmail.com

Anna Hedlund

anna.kalle@hotmail.com

Kursansvariga lärare för förskolläraryrket:

Camilla Björklund

camilla.bjorklund@ped.gu.se

Nils Hammarén

nilshammaren@gu.se