



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Populärkulturen i förskolan

En kvalitativ undersökning om 1 – 2-åringars kommunikation,
samspel och konstruktion av genus med populärkulturen som grund

Sandra Risberg

LAU390

Handledare: Cecilia Wallerstedt

Examinator: Lars-Erik Jonsson

Rapportnummer: HT12-2920-056



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Populärkulturen i förskolan. En kvalitativ undersökning om 1 – 2-åringars kommunikation, samspel och konstruktion av genus med populärkulturen som grund

Författare: Sandra Risberg

Termin och år: HT-12

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, Göteborgs Universitet

Handledare: Cecilia Wallerstedt, institution för pedagogik, kommunikation och lärande

Examinator: Lars-Erik Jonsson

Rapportnummer: HT12-2920-056

Nyckelord: Populärkultur, barnkultur, barns kultur, visuell kultur, genus, transmedial intertextualitet, sociokulturella perspektivet

Syftet med detta arbete är att undersöka hur de allra yngsta barnen på förskolan, 1 – 3-åringarna, agerar, skapar mening och konstruerar genus med utgångspunkt i populärkulturen som de själva tar med sig till förskolan samt den populärkultur som erbjuds av förskolan. Jag ville även undersöka hur pedagogerna reflekterar över populärkulturen i förskolans verksamhet.

Undersökningen har bestått av intervjuer med fyra pedagoger samt observationer av barnens kommunikation, samspel och konstruktion av genus i den vardagliga verksamheten. Datamaterialet har analyserats av relevant forskning, läroplanen för förskolan samt det sociokulturella perspektivet.

Resultatet visar att barnen kan kommunicera genom populärkulturen trots ej utvecklat talspråk. Resultatet visar även att populärkulturen kan skapa gemenskap och samspel mellan barnen då det är en gemensam grund av symboler och karaktärer de känner igen. Av intervjuerna framgår det att pedagogerna främst lyfter populärkulturen ur ett genusperspektiv och har detta som fokus i förskolans pedagogiska och vardagliga verksamhet. Detta genusperspektiv i verksamheten visar sig i resultatet, med observationer av barn som utmanar rådande könsstereotyper.

Min slutsats är att denna undersökning kan vara ett bidrag till rådande forskning om populärkultur i förskolan, då det inte finns ett stort urval av forskning om de allra minsta barnen på förskolan. Undersökningen kan även vara en inspiration för pedagoger i förskolans verksamhet att själva lyfta sina föreställningar kring populärkultur samt använda sig av barnens populärkultur i verksamheten.

Förord

Detta examensarbete syftar till att undersöka populärkulturens plats i förskolan samt dess användningsområden som lärandeobjekt. Genom undersökningen har det blivit allt tydligare för mig vilken källa till inspiration och lärande populärkulturen utgör, samt vikten av reflektion och diskussion kring populärkulturen ur ett genusperspektiv. Populärkulturen utgör en betydande del i barns livsvärld, de erfar populärkulturen genom ett flertal olika medier som alla refererar till varandra. Med detta som grund vill jag påstå att populärkulturen bör ha en självklar plats i förskolans och skolans pedagogiska verksamhet.

Jag vill tacka min handledare Cecilia Wallerstedt för den hjälp hon erbjudit och alla de diskussioner vi haft under arbetets gång. Jag vill även tacka alla pedagoger och barn på min VFU-förskola som fått mig att känna mig så välkommen.

Slutligen vill jag rikta ett stort, varmt tack till A, G, C, Z och P. *Det är tack vare er jag valde att bli lärare.*

Innehållsförteckning

1. Bakgrund.....	1
2. Syfte och frågeställningar	3
3. Centrala begrepp.....	4
3.1. Populärkultur	4
3.2. Kultur.....	4
3.3. Barn.....	5
3.4. Genus	6
3.5. Sammanfattning Centrala begrepp	6
4. Teoretisk anknytning	7
5. Tidigare forskning.....	9
6. Metod och Material.....	12
6.1. Etnografisk studie	12
6.1.1. Observationer.....	12
6.1.2. Intervjuer.....	12
6.2. Urval	13
6.3. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	14
6.4. Etisk hänsyn.....	14
6.5. Forskarens roll	15
7. Genomförande	16
7.1. Förskolan	16
7.2. Pedagogerna.....	16
8. Resultat och Analys.....	18
8.1. Vilket utrymme har barnens populärkultur i förskolans verksamhet?.....	18
8.1.1. Barnen tar med sig populärkultur hemifrån	18
8.1.2. Populärkultur i förskolans inredning och material	20
8.1.3. Pedagogernas reflektioner kring populärkulturen i förskolan	21
8.2. Analys av populärkulturens utrymme i förskolan	23
8.3. Vilka reflektioner kring populärkultur och genus uttrycker pedagogerna?.....	25
8.4. Analys av pedagogernas reflektioner kring populärkultur och genus	27

8.5. Vilket lärande görs möjligt för barnen i samspelet med andra barn och vuxna, med utgångspunkt i populärkulturen?	29
8.5.1. Samspel mellan barnen utifrån populärkulturen	29
8.5.2. Samspel mellan barn och vuxna utifrån populärkulturen	30
8.6. Analys av möjligheter till lärande i samspelet.....	31
9. Diskussion	34
9.1. Kommunikation	34
9.2. Barnkultur och barns kultur	34
9.3. Bra och dålig populärkultur?	35
9.4. Genus	35
9.5. Samspel och gemenskap	36
10. Verksamhetsrelevans och Forskningsrelevans.....	38
11. Framtida forskning	39
12. Referenser	40
13. Bilagor	42
13.1. Bilaga 1, Intervjufrågor	42
13.2. Bilaga 2, Dokumentation i förskolan.....	43

1. Bakgrund

Människors åsikter och känslor gällande distinktionen mellan populärkulturen och den så kallade finkulturen har under århundraden närt en samhällsdebatt om populärkulturens plats i samhället (Persson, 2000). Hur man skiljer på populärkultur och finkultur har varierat under olika tider. Under början av 1800-talet fanns det i både Europa och Amerika en gemensam offentlig kultur där Shakespeare och operor, som ansågs vara populärkultur, behandlades på samma sätt som konsertmusiken; respektlösa utrop från publiken, spontana ändringar i manuset, och en blandning av både sång, musik och skådespel (Persson, 2000, s. 24). Under andra hälften av 1800-talet skedde en uppdelning, i både Europa och Amerika, av kulturen och därmed skapades en tydlig avgränsning mellan finkultur och populärkultur. Finkulturen skulle bemötas med respekt och den skulle betraktas med seriösa syften från åskådarna, och inte blandas med den ”vulgära och obildade populärkulturen”, en uppfattning som höll sig stark även genom hela 1900-talet (Persson, 2000, s. 24). Carina Fast (2007) lyfter däremot att det under de senaste decennierna har blivit allt vanligare att se populärkulturen som en seriös del av den moderna västerländska kulturen, dock betraktas den fortfarande med kritiska ögon. Noterbart är att även om den folkkära karaktären Pippi Långstrump idag tillhör såväl populärkulturen som finkulturen, ansågs hon vid lanseringen 1944 ha dåligt inflytande på barnen då hon var ett ”vanartigt” problembarn; ”Pippi uppvisar en rad drag som experterna betraktade som uttryck för vanart: hon skolkar från skolan, hon hittar på lögnaktiga historier och hon uppträder på ett sätt som de vuxna tycker är fräckt och ouppfostrat” (Boëthius, 2007). Trots detta anses hon idag vara en kultfigur i svensk barndomslitteratur (Kåreland & Lindh-Munther, 2005a).

Magnus Persson (2000) menar att historiskt sett har den svenska skolan av tradition försökt skydda barn och ungdomar från de lockelser och det inflytande populärkulturen anses ha, och sett som sin uppgift att bekämpa populärkulturen. Claudia Mitchell och Jacqueline Walsh (2002) menar däremot att förhållandet mellan populärkulturen och finkulturen är komplext, och att istället för att se dessa två kulturer som varandras motsatser borde de ses som invävda i varandra och beroende av varandras existens.

Hur kommer det sig att det i förskolan och skolan, verksamheter som är till för barnen, kan finnas ett sådant motstånd till populärkulturen? Fasts (2007) forskning om hur sju barn lär sig läsa och skriva, bland annat med hjälp av deras populärkultur, lyfter hur de olika barnens lärare resonerar kring barnens populärkultur och dess plats i förskolan och skolan. Hon fann att lärarna ansåg att populärkultur i verksamheten skapade klyftor mellan barnen och framhävde ojämlikhet genom att vissa barn ägde särskilda leksaker och kläder medan andra inte gjorde det. Lärarna ansåg även att läsande och skrivande enbart kopplas till böcker och att barnens intresse av populärkultur och teknik bara orsakade problem; lärarna kände sig okunniga och exkluderade eftersom de inte förstod vad barnen pratade om; de ansåg att lärarna ska lära barnen, inte tvärtom; de hade fördomar om populärkulturen och dessutom negativa känslor inför förändringar då de ansåg att kulturen de själva växte upp med var bättre än den barnen växte upp med nu (Fast, 2007).

I läroplanen för förskolan, Lpfö98 (Skolverket, 2010), står det att en del av förskolans uppdrag är att utveckla barnens kulturskapande genom att å ena sidan överföra ett kulturarv av värden, traditioner, historia, språk och kunskaper och å andra sidan ta till vara på barnens eget kulturskapande och deras intressen. Ställer man Fasts (2007) forskningsresultat om hur lärare kan förhålla sig till barnens populärkultur mot detta uppdrag ur förskolans läroplan framträder det ett problem. Genom att inte ta tillvara på barnens populärkultur i den

pedagogiska verksamheten kan pedagogerna gå miste om ett omfattande lärandematerial ur barnens perspektiv. Det finns forskning som visar att populärkulturen kan hjälpa barnens läs- och skrivutveckling, fungera som grund till kommunikation och samspel, lära barnen samspel, att argumentera och vara kritiska, bilda vänskaper, och konstruera genus (Sparrman 2002; Sparrman, 2006; Fast, 2007). Dessutom ska den pedagogiska verksamheten i förskolan utgå från barns erfarenhetsvärldar och intressen, samt vara rolig, trygg och lärorik (Skolverket, 2010).

Alla människor, också små barn, har en personlig livsåskådning på så sätt att de ständigt söker förstå och förhålla sig till tillvaron. Barn undersöker, tolkar och försöker förstå världen och sina liv med andra. De prövar sätt att förhålla sig på, förändrar dessa och prövar nya vägar att vara i världen och med andra. Barn skapar, lär och vidareutvecklar på så sätt sina föreställningar, värden och normer om världen och människan och för det som gäller mellan dem och andra (Johansson, 2001, s. 30f).

Utifrån populärkulturens historia, rådande forskning om populärkulturens potential inom pedagogiken, samt personliga erfarenheter vill jag påstå att barn möter olika sorters media varje dag, och att populärkultur kan vara en betydande del av deras vardag. Problematiken kring de skilda åsikterna om 'fin' kultur och 'dålig' kultur påverkar hur stor plats populärkulturen får i förskolan och skolan, trots att det handlar om barnens intressen och erfarenheter, någonting pedagoger ska tillgodose i den pedagogiska verksamheten.

Den forskning jag funnit kring hur populärkultur kan fungera som ett utvecklande läromedel och ett skapande av gemenskap avser barn från sex år och uppåt. Jag saknar forskning som avser hur populärkultur kan fungera i barngruppen och bland pedagoger i verksamheter för förskolans yngsta barn. Utifrån detta har jag valt att i detta examensarbete genomföra en undersökning om hur de yngsta barnen på förskolan kan agera och skapa mening med utgångspunkt i populärkulturen, samt hur pedagogerna tänker och agerar kring populärkulturens plats i förskolan. Jag är även intresserad av att undersöka hur populärkulturen kan bidra till eller motverka barnens syn på könsstereotyper.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur de allra yngsta barnen på förskolan, 1 – 3-åringarna, agerar, skapar mening och konstruerar genus med utgångspunkt i populärkulturen som de själva tar med sig till förskolan samt den populärkultur som erbjuds av förskolan.

Min huvudfrågeställning blir därmed: Vilka möjligheter till samspel, dialog och skapande av genus kan populärkulturen utgöra för de minsta barnen i förskolan?

För att besvara huvudfrågeställningen kommer jag att använda mig av tre underfrågor:

- Vilket utrymme har barnens populärkultur i förskolans verksamhet?
- Vilka reflektioner kring populärkultur och genus uttrycker pedagogerna?
- Vilket lärande görs möjligt för barnen i samspelet med andra barn och vuxna, med utgångspunkt i populärkulturen?

3. Centrala begrepp

Begreppen populärkultur, kultur, barn och genus är centrala begrepp för frågeställningarna i detta arbete. Dessa begrepp kan tolkas olika beroende på i vilken kontext de uppmärksammas, och därav är det här viktigt att definiera hur dessa begrepp uppfattas och kommer att användas i detta arbete.

3.1. Populärkultur

I Nationalencyklopedin definieras populärkultur som ett samlingsbegrepp för populärlitteratur, populärmusik och populärpress; det har använts nedsättande som synonym för skräpkultur men har omvärderats på olika håll bland annat med betoning på hur konsumenten använder kulturen på ett kreativt sätt (Nationalencyklopedin, u.å.a). Anna Sparrman (2002) menar att populärkultur är ett uttryck för massproducerade kulturprodukter, någonting som används av, eller är spritt inom, en stor del av befolkningen, och som klassas som mindre värt i samhället i jämförelse med den mer etablerade historiska och estetiska kulturen. Persson (2000) lyfter att begreppet populärkultur är ett värdeladdat begrepp som kan relateras till både positiva och negativa kvaliteter beroende på i vilket sammanhang det används. Det vanligaste begreppet, enligt Persson, som kopplas till populärkultur är masskultur som förknippas med det moderna samhället med industrialiseringen, uppkomsten av massmedier och även en marknad där kulturen blivit en vara som köps och säljs. Persson (ibid.) pekar på en problematik med begreppet populärkultur, nämligen att det inte finns en enad uppfattning om vad begreppet innebär, det är ett ständigt debatterat och formbart begrepp. Sparrman (2006) talar om *transmedial intertextualitet*, ett begrepp som får en självklar plats inom populärkulturen. Transmedial intertextualitet handlar om att bilder av olika slag transporteras mellan olika medier, exempelvis kan en karaktär från en film gå från att först enbart vara just en karaktär i en film till att bli en symbol på kläder, samlarbilder, skolmaterial, TV-program et cetera. I och med detta breda omfång av representation av karaktären bildas ett nätverk där alla dessa olika medier refererar till varandra (ibid.).

Sammanfattningsvis kan begreppet populärkultur beskrivas som massproduktion av kulturprodukter, för och av en stor del av befolkningen. I detta arbete kommer populärkulturen ses utifrån den transmediala intertextualiteten, vilket innebär att den populärkultur jag är intresserad av att undersöka är de karaktärer från exempelvis filmer som representeras i olika medier. Det är dessa definitioner jag kommer utgå från i detta arbete. Noterbart är att vad populärkultur innebär, i en kontext med små barn i åldrarna 1 – 3 år, kommer att undersökas i de kommande analyserna av det insamlade datamaterialet samt vidare bearbetas i den slutliga diskussionen.

3.2. Kultur

I Nationalencyklopedin definieras begreppet kultur som en samling av ”levnadssätt, seder och traditioner inom en större folkgrupp” (Nationalencyklopedin, u.å.b.). Vidare står det även i Nationalencyklopedin att det inte går att dra någon skarp gräns mellan vad som är kultur och inte, då det kan handla om både rockmusik, berättelser bland barn, fotboll, et cetera (ibid.) Karin Norman (1996) menar att alla människor inom alla samhällen har personliga föreställningar om världen och sina sociala relationer, men dessa föreställningar kan även delas med andra människor i omgivningen och socialt konstrueras till någonting kollektiv. Det är inte bara världen som formar människor, människor formar även världen. Slutligen menar Norman att begreppet kultur innebär ”spänningen mellan social organisation, de sociala relationer människor ingår i och de föreställningar de har om dessa och den värld de omfattar” (Norman, 1996, s. 17).

Utifrån dessa definitioner tolkar jag begreppet kultur som olika synsätt på hur man bör leva, någonting som konstrueras kollektivt i både mindre och större grupper. Det kan således handla om exempelvis kulturen på en förskola, den övergripande kulturen i ett land, kulturen inom en musikgenre, eller varför inte populärkulturen?

Utöver begreppet kultur är det i detta arbete viktigt att särskilja på barns kultur och barnkultur, begrepp som kan blandas ihop men som har skilda innebörder.

Barnkultur innebär kortfattat den kultur som skapas av vuxna för barn, och därmed stöds av samhället (Sparrman, 2006). *Barns kultur* innebär däremot den kultur barnen själva skapar, tillsammans med andra barn, och ofta kring just barnkulturen. Sparrman (ibid.) menar att genom att försöka förstå barns kultur bemöter man barnet som en kompetent individ och samtidigt förväntar man sig att barnen har någonting att säga om sina liv.

I ett arbete om populärkultur har även begreppet *visuell kultur* betydelse. Detta förklarar Sparrman (2006) som att hur människor ser någonting och konstruerar det är kulturellt betingat. "Kultur betyder då att det sociala livet är konstruerat av idéer och värderingar som människor skapar gemensamt och som de sedan ordnar sina liv efter" (Sparrman, 2006, s. 10). Dessa idéer och värderingar är människor sällan medvetna om, inte heller hur de uppkommit eller hur de används (ibid.). En viktig skillnad inom kulturen är vad kultur är och vad kultur gör. Sparrman beskriver detta som att när kultur är avser det någonting fysiskt som samhället producerat medan det när kultur görs handlar om kunskap, moral, tro, lagar, vanor et cetera och hur dessa skapas genom social interaktion i samhället (ibid.).

3.3. Barn

I ett arbete om barn kan det vara på sin plats att även definiera begreppet barn. Nationalencyklopedin beskriver kortfattat att barn är beteckningen på en individ som befinner sig mellan födelsen och vuxen ålder, och att den främsta skillnaden mellan ett barn och en vuxen är barnens kontinuerliga tillväxt och utveckling (Nationalencyklopedin, u.å.c.). Norman (1996) skiljer dock mellan den naturliga och den kulturella synen på barn i vårt samhälle. Det naturliga innebär det givna, som gäller för alla människor medan det kulturella är det formade, som är mer specifikt för individer. Norman menar att vi ofta tillskriver vår omgivning särskilda egenskaper som vi anser naturliga, med andra ord det som anses gälla för alla människor, när det oftast handlar om kulturella uttryck, det vill säga individers egenskaper. Detta förekommer ofta i synen på barn, där Norman menar att vi anser oss veta vad det innebär att vara barn, vilka behov barn har och vilka rättigheter barn har, utan att reflektera över om det är naturligt gällande för alla eller kulturellt gällande för individer (ibid.). Men Norman lyfter att barn är en social kategori, som samspelar med de vuxna, och de är inte "passiva mottagare av uppfostringstekniker"; de är sociala aktörer som samspelar och interagerar med vuxna, formar sitt sociala liv och skapar sina egna föreställningar om livet (Norman, 1996, s. 25). Detta kan kopplas till Sparrman (2006) som menar att samtidigt som barn är (being) utvecklas de ständigt till att bli (becoming).

Utifrån dessa tre definitioner av begreppet barn kommer jag att utgå från Normans beskrivning av barn som en egen social kategori, som aktivt samspelar med sin omvärld, formar sin egen världsuppfattning och ständigt utvecklas.

3.4. Genus

I Nationalencyklopedin definieras genus som ”ett annat ord för människors sociala kön” (Nationalencyklopedin, u.å.d.). Med detta menas att kvinnor och män förväntas vara eller bete sig på olika sätt utifrån det kön de har, det är inte någonting medfött utan någonting som konstrueras i samhället. ”Filmer, TV, musik, Internet, mode, vänner, föräldrar, lagar, regler med mera formar både vår bild av hur män och kvinnor ska vara och hur vi själva tänker och beter oss” (ibid.). Norman beskriver genus som ”sociala och kulturella konstruktioner av könstillhörighet”, men lyfter att dessa konstruktioner förändras med tiden och inte är någonting givet utanför den sociala kontexten (Norman, 1996, s. 35). Kåreland (2005) menar att varje samhälle bygger på en genusordning, vilket innebär att det finns tydliga avgränsningar mellan vad som är kvinnligt och manligt och vilka sysslor och beteenden som förknippas med kvinnor och män. Det är vanligt att det manliga värderas högre och anses överordnat det kvinnliga (Kåreland, 2005). Men i likhet med Norman (1996) menar även Kåreland att genus är någonting som ständigt förhandlas och konstrueras i samspelet mellan individen och omvärlden, och är beroende av den historiska och kulturella kontexten. Kåreland och Lindh-Munther (2005b) lyfter att barn redan vid två års ålder är medvetna om kategorin kön. Att ha ett *genusperspektiv* kan därför innebära att bli medveten om, och se hur, föreställningar om manligt och kvinnligt öppnar upp för, eller sätter gränser för, hur flickor och pojkar eller män och kvinnor blir bemötta och behandlade i samhället (Kåreland, 2005).

Sammanfattningsvis kan begreppet genus beskrivas som de förväntningar, möjligheter och begränsningar som flickor och pojkar, män och kvinnor, tidigt tilldelas i samhället beroende på vilket kön de har. Dessa förväntningar, möjligheter och begränsningar konstrueras i samspelet mellan individ och samhälle, men det är föränderligt och beroende av kultur och samhälle. Det är dessa definitioner jag kommer utgå från i detta arbete.

3.5. Sammanfattning Centrala begrepp

De definitioner jag valt av dessa centrala begrepp syftar till att visa att de i detta arbete ingår i en gemensam uppfattning av datamaterialet, nämligen att lärande är socialt konstruerat och situationsbundet. När kultur *görs*, enligt Sparrman (2006), handlar det om människors lagar, moral, etik et cetera som skapas i relationen med andra människor. Populärkulturen kan ses som massproduktion för en stor del av befolkningen, och denna uppfattas olika beroende på inom vilken kultur den betraktas (Persson, 2000; Sparrman, 2002; Sparrman, 2006). Slutligen betraktas även barn och genus olika beroende på inom vilken kultur begreppen betraktas, men i detta arbete ligger fokus på det kompetenta och aktivt utvecklande barnet, samt genus som socialt och kulturellt konstruerat (Norman, 1996; Kåreland, 2005).

4. Teoretisk anknytning

Det insamlade datamaterialet från intervjuer och observationer har betraktats utifrån det sociokulturella perspektivet, en inlärningsteoretisk tradition som fokuserar på att lärande sker genom kommunikation, samspel och användning av artefakter. Jag kommer nedan presentera tre olika inlärningsteoretiska traditioner för att visa hur det sociokulturella perspektivet skiljer sig från de andra. Därefter presenteras det sociokulturella perspektivet mer ingående och centrala begrepp som anses betydande inom detta arbete förklaras vidare.

Carlgren (1999) talar om tre inlärningsteoretiska traditioner som handlar om olika sätt att uppfatta relationen mellan utveckling och inlärning. Den första traditionen menar att *inlärning är detsamma som utveckling*, det vill säga att ju mer barnet lär sig desto mer utvecklas det. Av den anledningen ska den pedagogiska verksamheten fokusera på inlärning, ett synsätt som Carlgren kopplar till det behaviouristiska perspektivet. Den andra traditionen menar att *inläringen är bestämd av individens utveckling*, det vill säga att individens utveckling begränsar vilket lärande som är möjligt. Den pedagogiska verksamheten ska därför fokusera på att undersöka var i utvecklingen individen befinner sig och därefter skapa ”spontana” lärandesituationer för individen (ibid.). Denna tradition kopplar Carlgren till det konstruktivistiska perspektivet. Den tredje traditionen menar att *inläringen kan befrämja utvecklingen*, vilket innebär att individens utveckling både kan begränsa och påverka inläringen. Denna tradition kopplar Carlgren till det sociokulturella perspektivet (ibid.).

Frontmannen för det sociokulturella perspektivet var Lev S. Vygotskij (1896-1934), en språkforskare från Ryssland som ville skapa en vetenskap om barndomen vilket innefattade fysiska, sociala, psykologiska och pedagogiska aspekter (Williams, 2007). Vygotskij's studier blev därmed tvärvetenskapliga och fick namnet pedologi.

Williams (2007) menar att det inom det sociokulturella perspektivet anses att barn får de bästa möjligheterna till lärande om de får handledning av vuxna eller andra mer kunniga barn genom samspel. På så vis skapas *zoner för möjlig utveckling*. Detta beskriver Williams som nivån mellan vad barnet kan göra med hjälp av en vuxen eller av ett annat mer kunnigt barn och vad barnet kan göra utan hjälp från någon annan. Zonen för möjlig utveckling är därför en utvecklingsprocess från att behöva hjälp till att bli självständig. Inom det sociokulturella perspektivet är därför samspelet mellan individ-individ och individ-kollektiv i fokus, då interaktion och kommunikation är länkar för lärandet (ibid.). Lärandet å sin sida ses som bundet till sammanhanget individen befinner sig i när kunskapen skapas, ett situationsbundet lärande vilket benämns *situerat lärande*. Ett annat centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *legitimt perifert deltagande*, vilket Löfstedt (1999) beskriver som ett medlemskap i en *social praktik*. Detta innebär att en utomstående individ successivt accepteras in i en social praktik för att slutligen vara en del av den. Individen lär känna den sociala praktiken genom aktivt deltagande och utveckling av sociala relationer, och ”på så sätt både absorberar de och absorberas i praktikulturen” (Löfstedt, 1999, s. 39).

Imitation är en central del inom det sociokulturella perspektivet och Williams menar att ”nyckeln till socialt lärande är förmågan att imitera och utveckla sina högre mentala funktioner” (Williams, 2007, s. 40). Genom varierad imitation försöker barnet förstå vad omvärlden gör. Barnets kognitiva utveckling styrs av språket, där *kommunicering* med andra barn och vuxna gör att barnet utbyter tankar och idéer och prövar tidigare erfarenheter (ibid.).

Slutligen är *artefakter som tankestötta* en central del inom detta perspektiv. Säljö, Schoultz och Wyndhamn (1999) menar att det finns både intellektuella och fysiska artefakter, något människan använder för att organisera och hantera vardagen. Intellektuella artefakter kan vara begrepp, instruktioner et cetera som människan för vidare i generationer genom kommunikation, de kan även vara exempelvis tankestrukturer vi använder för att organisera våra tankar. Dessa intellektuella artefakter kan utvecklas och få ny innebörd beroende på vilka sammanhang de används i. De fysiska artefakterna kan exempelvis vara människokroppen, miniräknare, penna, bilder et cetera. Säljö, Schoultz och Wyndhamn menar att ”människan har inte bara möjligheter att utveckla och förvalta kunskaper genom språket. Hon har också en unik förmåga att bygga in sina språkliga kunskaper i fysiska redskap – artefakter” (Säljö, Schoultz, Wyndhamn, 1999, s. 155). Artefakterna tilldelas mening och blir en förlängning av människans mentala kapacitet (ibid.).

Det sociokulturella perspektivet valdes utifrån det fokus på kommunikation, samspel och artefakter som finns då det är dessa delar som är centrala i detta arbete. Jag kommer använda mig av samtliga centrala begrepp som presenterats från denna teori, vilka är *zoner för möjlig utveckling, situerat lärande, legitimt perifert deltagande, imitation, kommunikation* samt *artefakter som tankestötta*.

5. Tidigare forskning.

I detta avsnitt kommer jag att presentera ett urval av tidigare forskning som finns inom fältet populärkultur samt populärkultur ur ett genusperspektiv. Detta urval ska fungera som ett underlag för de resonemang och argumentationer jag kommer föra i detta arbete, i den meningen av att populärkulturen kan fungera som ett medel för kommunikation, samspel samt konstruktion av genus.

I sin doktorsavhandling *Visuell kultur i barns vardagsliv: bilder, medier och praktiker* vars undersökning startade 1998, undersökte Anna Sparrman (2002) hur barns användning av visuell kultur kan förstås, tolkat genom barnens handlingar. Hon intervjuade och observerade 64 fritidshemsbarn i åldrarna 6 – 9 år och sammanställde sedan intervjuer, videomaterial, 500 diabilder samt 79 teckningar hon fått av barnen (Sparrman, 2002). Utifrån det insamlade materialet kunde hon identifiera sju olika bildkategorier inom barnens visuella praktiker: ”1) teve/film/video; 2) bilderböcker, tidningar, bildpärmar; 3) sällskapsspel; 4) ’musik’, exempelvis uppträdanden; 5) bilder på kläder; 6) artefakter medtagna hemifrån, exempelvis gosedjur och leksaker; 7) egentillverkade produkter” (Sparrman, 2002, s.207). Dessa kategorier visade att bilder kan existera i såväl fysisk som mental form inom barnens interaktion. Sparrman (2002) menar att barn använder sig både medvetet och omedvetet av det visuella för att organisera sin omvärld, där det visuella kombineras med både verbal (tal) och icke-verbal (kroppspråk) kommunikation. Inom denna kommunikation mellan barnen sker ett meningsskapande där barnen definierar varandra som kompetenta, och därigenom bidrar till ny kunskap tillsammans. Barnen förhandlar hela tiden om det visuellas betydelse, exempelvis genus, makt och identitet i leken. Sparrmans (2002) avhandling visade att barn ständigt använder sig av den visuella kulturen i sin interaktion med varandra, och med hjälp av visuell läskunskap kan de ”läsa” och förstå bilders budskap utan att för den delen kunna läsa text.

I Sparrmans (2006) bok *Barns visuella kulturer – skolplanscher och idolbilder* skriver hon om samt kompletterar delar av sin avhandling med nya insikter och kunskaper. Sparrman menar att när barnen interagerar och kommunicerar med varandra, gällande kommersiella bilder såsom populärkultur, skapas ett flertal handlingar som värderas högt i skolan.

Barnen lär varandra stava, och skriva, de samarbetar, lär varandra att argumentera och vara kritiska, och gemenskap och vänskap uppstår, för att endast nämna några saker. [...] Att framhålla att barn blir passiva för att de leker med kommersiella produkter blir ohållbart i längden (Sparrman, 2006, s. 160).

I sin bok lyfter Sparrman även populärkulturen ur ett genusperspektiv. Hon jämförde Margareta Rönnbergs studie om tecknade långfilmer ur ett barnperspektiv, med de egna observationerna på det fritidshem hon genomförde sina egna studier. Rönnberg lyfte den populärkulturella karaktären Mulán som en kvinna som bryter mot könsstereotyperna och luckrar upp gränsen mellan vad som anses typiskt manligt och typiskt kvinnligt. Sparrman fann däremot att barnen på fritidshemmet inte tog till sig detta. Barnen fortsatte dela upp stencilerna från Mulán-filmen i ”tjej- och killmotiv” (ibid.). En möjlig förklaring till detta är, enligt Sparrman, att pedagogerna omedvetet valt stencilerna från filmen som är typiskt könsstereotypa och att det då kan vara svårt för barnen att se bortom stereotypen och de starka samhällsdiskurserna (ibid.).

Detta kan kopplas till en studie av Bronwyn Davies som läste feministiska sagor för barn i fyraårsåldern (Sparrman, 2006). Davies fann att trots att sagorna hade ett omvänt genusperspektiv med prinsessor som räddade prinsar tolkade barnen ändå sagorna som att det var prinsarna som räddade prinsessorna. Vissa barn påstod att prinsessan missförstått hur hon skulle bete sig och därför räddat prinsen fast det skulle vara tvärtom (ibid.). Dessa uppfattningar höll i sig även fyra år senare när uppföljningsintervjuer genomfördes, varför Davies påpekade vikten av att både genomföra jämställdhetsprogram i skolan och att ”förändra och ifrågasätta synen på människan som ett enhetligt subjekt” (Sparrman, 2006, s. 34).

I sin avhandling *Sju barn lär sig läsa och skriva* följde Carina Fast (2007) sju barn under tre års tid, från fyra års ålder till sju års ålder. De följdes från förskola till förskoleklass och därefter till skolan. Hon följde dem även under viss tid i hemmet. Undersökningen hade tre syften. För det första ville hon ta reda på i vilka sociala och kulturella sammanhang de sju barnen mötte olika slags *textorienterade aktiviteter*¹, för det andra ville hon ta reda på vilka textorienterade aktiviteter barnen själva är delaktiga i och/eller utövar själva, och för det tredje ville hon ta reda på hur övergången mellan de olika pedagogiska verksamheterna såg ut, om de fick använda sig av sina erfarenheter av textorienterade aktiviteter och i sådana fall på vilket sätt (Fast, 2007).

Undersökningen visade att de sociala och kulturella sammanhangen i de olika barnens uppväxtmiljöer starkt påverkade vilka textorienterade aktiviteter de mötte; förekomsten av tidningar och böcker, fokus på TV och datorer, tillgång till trädgård, boende i hus eller lägenhet, föräldrarnas ekonomi, religion, modersmål med mera. Några barn spenderade mycket tid utomhus och tog sig själva till och från kompisar, medan några barn lekte inomhus då utemiljön hade för mycket trafik eller ansågs farlig av föräldrarna (Fast, 2007). Fast (2007) upptäckte att barnen tidigt började låsasläsa och låsaskriva, och att de via populärkulturen och medier gjorde detta i stor omfattning och redan innan de började skolan. Barnen spelade spel och använde datorn, ritade hjältar och logotyper, skrev önskelistor et cetera; allt med ett stort engagemang som Fast (2007) benämner som *jouissance*, vilket kan jämföras med när en person läser en bok och ”glömmer” omgivningen. Fast (2007) menar att populärkulturen har en bred publik, där dragningskraften är stark oberoende av barnens sociala, kulturella och ekonomiska status. Hon fann att de sju barnen var väldigt engagerade i program på TV, videofilmer, populärmusik och datorspel. I sin bok *Literacy – i familj, förskola och skola* utvecklar hon detta.

Det tycktes inte finnas några gränser för vad barnen kunde lära sig i samband med leksaker, en viss form av musik, spel eller filmer. Från tidig ålder mötte de en konsumtionskultur med starka inslag av bilder, symboler och skrivna texter. De kunde en rad namn och ord utan någon anknytning till annat i deras vardag. De tog reda på information genom att titta i kataloger och böcker. Barnen hade ofta en tydlig identitet som ”läsare” av sådana texter (Fast, 2008, s. 8).

Fast (2007) såg i avhandlingens undersökning att barnens erfarenheter av textorienterade aktiviteter inte uppmärksammades när de kom till förskolan/förskoleklassen/skolan, då grundtanken hos lärarna var att alla barn skulle vara jämlika och ha samma förutsättningar och att barnens bakgrund inte skulle vara en belastning. Fast (2007) ifrågasätter att barnens bakgrund ska betraktas som en belastning då barnens språk och erfarenheter värderas till

¹ Med textorienterade aktiviteter menas de tillfällen då barnen använder texter, såväl i tal, skrift och bild.

någonting positivt eller negativt. Barns modersmål (annat än svenska) samt religion uppmärksammades också sällan, trots att de innehåller många läs- och skrivsituationer såsom berättelser, symboler et cetera. Fast (2007) fann sex kategorier som beskriver pedagogernas inställning till populärkultur och användning av medier: 1) Jämlikhetstanke och ansvarstagande där barnen blir mer jämlika och mindre osams om de inte tar med sig populärkultur till verksamheten; 2) Många lärare kopplar läsande och skrivande med böcker, och tycker att barnens erfarenheter av teknik och populärkultur bara innebär problem; 3) Lärarna känner sig okunniga och exkluderade när de inte förstår vad barnen pratar om när de pratar om sina populärkulturella intressen; 4) Lärarna ska lära barnen, inte tvärtom, därför är det ett problem att barnen vet mer än lärarna i vissa ämnen; 5) Fördomar och negativa känslor mot förändringar, där lärarna inte ser problem med den populärkultur de själva växte upp med; 6) Finkultur har bättre kvalitet än dagens populärkultur (Fast, 2007).

Marie Clay (Fast, 2008) menar att barns läs- och skrivinläring börjar tidigt, och inte behöver vara beroende av böcker. Inläringen sker ständigt i olika sammanhang, och därför är uppväxtmiljön viktig för barnets utveckling av skriftspråket. ”Att läsa och skriva är något en person gör” (Fast, 2008, s. 38). Detta kan innefatta exempelvis symboler, bilder och texter av olika slag. Jackie Marsh och Elaine Millard myntade begreppet *McDonaldisering*, vilket innebär att när filmbolagen lanserar en ny film med olika karaktärer producerar leksaksföretagen dessa karaktärer som leksaker, och slutligen finns dessa karaktärer som leksaker i McDonalds hamburgerförpackningar avsedda för barnen (Fast, 2008). McDonaldiseringen kan därmed kopplas till den transmediala intersubjektiviteten (Sparrman, 2006). Fast (2008) kopplar detta till en observation av en flicka (5:11²) som förknippade bokstaven M med McDonalds, trots att bokstaven inte såg ut som företaget McDonalds logotyp. Journalisten Eric Schlosser menar att många företag fokuserar på reklam ”från vaggan till graven”, vilket gör att barn redan vid två års ålder kan bli medvetna om särskilda varumärken (ibid.).

David Buckingham och Julian Sefton-Green (Fast, 2008) lyfter det populärkulturella fenomenet Pokémon som ett exempel på hur det kan finnas skiftande värderingar i barns engagemang inom populärkulturen. De menar att å ena sidan anses barnen lära sig mycket av populärkulturen och å andra sidan anses de vara offer som måste skyddas. Buckingham och Sefton-Green (Fast, 2008) menar att genom användningen av Pokémon lär sig barnen bland annat detaljnoggrannhet.

De lär sig skilja den ena symbolen från den andra och att planera framtida strategier. Mycket handlar om att ta beslut, komma ihåg viktig information, planera, gå vidare, lära sig vad man behöver veta och att söka upp ny information om nya produkter (Fast, 2007, s.73).

Barnen deltar i samtal där de diskuterar karaktärernas namn, olika energier, detaljer på bilderna. I och med detta deltar de i en gemenskap och delar samma referenser (ibid.). De kan även lära andra och lära sig av varandra, samt göra egna lekar med hjälp av Pokémonkort, göra egna sagor eller upptäcka att karaktärerna rimmar på andra ord (ibid.). Kritiken mot Pokémon består av att barnen ses som offer för konsumtionen, då exempelvis Pokémonkort kan kosta mycket, i synnerhet specialutgåvorna. Barnen kan jämföra sig med andra och se ekonomiska skillnader, och det finns även en oro över att barnen leker med Pokémon istället för att fysiskt röra på sig (ibid.).

² Med 5:11 menas att flickan var 5 år och 11 månader. Detta format kommer jag använda mig av i hela arbetet.

6. Metod och material

För att undersöka syftet och besvara frågeställningarna valde jag att genomföra observationer och intervjuer med lärare på en utvald förskola. Studien är influerad av etnografisk metod, men fältarbetet sträcker sig över några veckor och inte månader eller år som är det vanliga inom etnografisk metod. Jag kommer nedan att motivera val av datainsamlingsmetod, urval av förskola, den etiska hänsyn jag tagit samt min roll som forskare.

6.1. Etnografisk studie

Genom att utföra en etnografisk studie samlar observatören in datamaterial genom att observera, lyssna och ställa frågor under tiden observatören är delaktig i människors vardag, och detta ger en möjlighet att förstå hur människorna som observeras skapar mening i sin egen tillvaro (Änggård, 2005). Sparrman (2002) menar att denna metod resulterar i ett datamaterial från verksamheter som skulle ha ägt rum även om observationer inte utförts. Kontexten är av stor vikt inom etnografiska studier eftersom människors handlingar alltid måste tolkas i relation till det sammanhang de uppstår i; samma handling kan innebära olika saker i olika sammanhang, och olika sammanhang kan generera olika handlingsmönster beroende på hur människor tolkar situationen (Änggård, 2005). Detta innebär att i synnerhet de vardagliga språkliga handlingarna studeras såsom tal, gester och blickar, då det är interaktion som är avgörande av kontexten (Sparrman, 2002).

6.1.1. Observationer

Etnografiska studier bygger på deltagande observationer ämnade att få syn på den vardagliga interaktionen, och Sparrman (2002) menar att observatören kan ha både ett tillbakadraget och ett öppet förhållningssätt till observationerna samtidigt, men att det är situationen som avgör hur datainsamling bör gå till. Med grund i detta valde jag att använda mig av båda förhållningssätten beroende på vilken situation jag observerade, vilket innebar att jag i vissa fall var delaktig i en handling och i vissa fall stod vid sidan av och observerade. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007) menar att observationer är särskilt lämpliga när det i en undersökning är viktigt att se om det finns skillnader mellan vad människor säger i en intervju och vad de faktiskt gör i den vardagliga verksamheten, samt när undersökningen innefattar små barn eller andra människor där det verbala språket inte är utvecklat eller är svårt att förstå.

6.1.2. Intervjuer

Jag valde att basera min materialinsamling på respondentundersökningar, vilket Esaiasson m.fl. (2007) beskriver som en undersökning där det är de intervjuades egna tankar och åsikter som är i fokus för undersökningen; därefter är det forskarens uppgift att utifrån det insamlade intervjumaterialet försöka finnas mönster i svaren och sedan förklara hur och analysera varför mönstren skiljer sig åt.

Det finns två huvudtyper av respondentundersökningar: samtalsintervjuundersökningar och frågeundersökningar. Jag valde att använda mig av samtalsintervjuundersökningar då det innebär att intervjun byggs upp som ett interaktivt samtal där det å ena sidan finns färdiga frågor och teman som intervjun ska byggas på, men å andra sidan kan ordningsföljden, formuleringen och ibland även innehållet variera beroende på hur dialogen mellan forskaren och den intervjuade utvecklar sig (Esaiasson m.fl., 2007). Genom valet av samtalsintervjuundersökning som intervjumetod kunde jag på ett annat sätt gå på djupet och få en uppfattning om de intervjuades tankar och uppfattningar, än om jag enligt Esaiasson m.fl. (2007) valt den mer ”ytliga” frågeundersökningens form. Samtalsintervjuundersökningar

öppnar även upp fler oväntade svar då frågorna är mer ostrukturerade än vid en frågeundersökning, dessutom finns det större möjligheter till följdfrågor för att vidare undersöka en huvudfråga (ibid.).

Vid samtalsintervjuundersökningar handlar det om att synliggöra hur ett fenomen gestaltar sig, till skillnad från frågeundersökningar där det handlar om att synliggöra hur ofta ett fenomen förekommer (ibid.). Då jag inte funnit någon forskning om hur arbete med, och uppfattningen om, populärkulturen hos de minsta barnen i förskolan ser ut ville jag komplettera detta med min egen undersökning. Esaiasson m.fl. (2007) menar att med hjälp av en serie samtalsintervjuer kan nya infallsvinklar uppstå och generera nya idéer till det aktuella forskningsområdet; det är vanligt förekommande att komplettera forskning med fokusgrupper.

Jag utformade mina intervjuer med hjälp av den intervjuguide Esaiasson m.fl. (2007) beskriver i boken *Metodpraktikan*. Esaiasson m.fl. (2007) menar att man måste tänka på både formen och innehållet; formen innebär en dynamisk situation som får samtalet att bli levande, och innehållet handlar om att frågorna knyter an till undersökningens problemställning. I intervjuguiden lyfter författarna tre viktiga frågeformuleringar: uppvärmningsfrågor, tematiska frågor och uppföljningsfrågor. Uppvärmningsfrågorna handlar om att ta reda på den intervjuades ålder, utbildning et cetera för att därefter gå in på de tematiska frågorna. De tematiska frågorna ska vara av deskriptiv karaktär vilket innebär att intervjupersonerna spontant ska kunna utveckla sina svar med så liten påverkan som möjligt av intervjuaren, däremot ska ”varför-frågor” undvikas då det kan ge en uppfattning av förhör (Esaiasson m.fl., 2007). Uppföljningsfrågorna ställs för att få mer utvecklande svar till de tematiska frågorna.

Sammanfattningsvis har jag alltså använt mig av en respondentundersökning för att komma åt de intervjuades tankar och uppfattningar för att därefter undersöka mönster och skapa kategorier av materialet. För att göra respondentundersökningen använde jag mig av samtalsintervjuundersökningar då utformningen av intervjuerna inom denna metod är spontana och öppna vilket ger ökade möjligheter för de intervjuade att förklara sina tankar och uppfattningar medan jag som intervjuare kan föra samtalet framåt i olika riktningar beroende på vad den intervjuade säger.

6.2. Urval

I min kvalitativa respondentundersökning har jag använt mig av ett så kallat strategiskt urval. Detta är en urvalsprocess som syftar till att välja ut en undersökningsgrupp där mönster, uppfattningar eller variationer i deltagarnas svar är av intresse (Stukat, 2005). Ett strategiskt urval börjar med att ett antal variabler väljs ut som forskaren anser ha betydelse för hur deltagarna kommer svara, exempel på detta kan vara deltagarnas kön, ålder eller utbildningsnivå. Jag valde en specifik avdelning på en förskola jag har kontakt med sedan tidigare. Denna avdelning valdes dels för att jag var bekant med pedagogerna sedan tidigare och dels för att avdelningen har arbetat med populärkultur som tema under vårterminerna de senaste åren. Att pedagogerna på förskolan arbetat med populärkultur tidigare var för mig en betydelsefull variabel då det kan vara avgörande för hur de resonerar kring populärkultur, till skillnad från pedagoger på förskolor som inte arbetar med detta. Jag valde även att enbart intervjua personalen med lärarexamen, det vill säga pedagogerna, då jag ansåg att deras eventuella förkunskaper från lärarutbildningen kunde medföra andra svar än från barnskötarna. Dock är barnskötare delaktiga i ett antal observationer, men vid dessa tillfällen valde jag att fokusera observationerna på barnen istället för de vuxna.

Efter att variablerna valts ska deltagarna i undersökningen kontaktas. I ett strategiskt urval görs detta enklast genom ett bekvämlighetsurval, vilket innebär att ”man tar vad man lättast får tag på utan att bry sig om att urvalet med stor sannolikhet kan komma att bli mycket skevt” (Stukát, 2005, s. 62).

6.3. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabiliteten i en undersökning avser hur bra mätinstrumentet är på att mäta (Stukát, 2005). I en undersökning där syftet är att ta reda på hur pedagogerna resonerar kring ett fenomen samt undersöka hur fenomenet representeras i barngrupperna anser jag att intervjuer och observationer är de mest relevanta mätinstrumenten. Då barnen är 1 – 3 år gamla och merparten av dem inte har ett utvecklat ordförråd anser jag det inte möjligt att genom intervjuer ta reda på hur de uppfattar populärkultur, hur de samspelar och kommunicerar kring det, eller hur de uppfattar genus inom populärkulturen. I detta avseende är observationer att föredra. Liknande kan sägas om pedagogerna. För att ta reda på hur pedagogerna resonerar kring populärkultur är inte observationer att föredra, då observationer inte kan precisera i samma mån som intervjuer hur pedagogerna tänker.

Under intervjuerna med pedagogerna försökte jag ställa intervjufrågorna på samma sätt till alla pedagoger, av den anledningen att ledande frågor skulle minskas. I både intervjuerna och observationerna valde jag att anteckna med förkortningar, för att få med så mycket information som möjligt. Förkortningarna utökades till fullständiga ord direkt efter att den aktuella intervjun eller observationen var över, detta för att minska risken för att glömma förkortningarnas innebörd.

Validiteten i en undersökning avser huruvida man undersökt och mätt det man ville undersöka och mäta (Stukát, 2005). Under undersökningens gång fann jag att kategorin genus framträdde allt mer, främst i intervjuerna med pedagogerna. Detta var inte någonting jag i början av undersökningen planerat att undersöka, vilket innebär att det i intervjufrågorna inte finns spår av genusfrågor. Då genus blivit en betydande del i detta arbete vill jag påstå att validiteten påverkats av att detta inte var någonting jag planerat att undersöka.

Vid användning av ett strategiskt urval, i synnerhet med hjälp av ett bekvämlighetsurval, kan undersökningsgruppen inte sägas vara representativ eller generaliserbar då den oftast består av för få deltagare (Stukát, 2005). Då jag enbart genomfört undersökningen med fyra pedagoger och tre barngrupper, på en förskola i en stad, är jag medveten om att denna undersökning inte kan ses som representativ eller generaliserbar.

6.4. Etisk hänsyn

Då jag enbart intervjuade pedagoger och inte några barn behövde jag inte något skriftligt samtycke till intervju, däremot valde jag att inför varje intervjutillfälle informera pedagogerna om att jag skulle dokumentera deras svar med papper och penna och att både pedagogernas, barnens och förskolans namn skulle vara fiktiva. Esaiasson m.fl. (2007) menar att samtalsintervjuer liknar vardagliga samtal då det är spontant och ostrukturerat, därför måste de intervjuade vara informerade om, och uppdaterade om, att de ingår i en vetenskaplig studie och att samtalet dokumenteras. Detta kallar Esaiasson m.fl. (2007) för informerat samtycke. Uppföljande intervjuer efter observationer inleddes alltid med att jag frågade pedagogerna om jag hade deras tillåtelse att intervjua dem om den aktuella situationen.

Pedagogerna informerades även om att de skulle få möjlighet att läsa det färdiga arbetet.

Jag bad pedagogerna om tillåtelse innan jag fotograferade populärkulturella motiv på förskolan, och vid fotografering av barnens kläder var jag delvis noga med att fråga barnen om lov först samt vinklade kameran för att inte fotografera deras ansikten. När en bit av ett barns ansikte ändå syntes på kortet har jag retuscherat detta i bildredigeringsprogrammet Photoshop för att göra den valda delen suddig och oigenkännbar.

6.5. Forskarens roll

Det är dock relevant att notera att då jag har en tidigare relation till denna förskola innebär detta både styrkor och svagheter i mitt arbete. Svagheten ligger i att jag känner pedagogerna och majoriteten av barngruppen sedan tidigare och det kan ha inverkan på mitt distanserade förhållningssätt till observationer och intervjuer. Samtidigt kan det faktum att jag känner pedagoger, barn och verksamheten sedan tidigare vara en styrka på ett sådant sätt att jag noterar sådant jag kanske inte annars skulle sett. Bjørndal (2003, s.44) menar däremot att det kan finnas en fördel med att forskaren är bekant med de intervjuade då samtliga kan känna sig mer avslappnade med situationen. Oavsett om forskaren känner de intervjuade eller inte finns det alltid en risk att både vuxna och barn betar sig annorlunda, när de observeras eller intervjuas, än hur de vanligtvis betar sig i vardagen (Bjørndal (2003, s.44), någonting jag under arbetets gång varit medveten om.

7. Genomförande

Jag valde att genomföra intervjuerna när tillfälle gavs på förskolan. Ibland skedde intervjuerna direkt efter en observation och ibland skedde de några timmar senare, och detta varierade på grund av ett flertal variabler: storlek på barngruppen, tid på dagen och pedagogernas stressnivå. Jag valde detta förhållningssätt för att tillmötesgå pedagogerna på deras arbetsplats och inte störa den ordinarie verksamheten.

Pedagogerna informerades om syftet med mitt examensarbete en vecka innan observationerna och intervjuerna påbörjades. Denna information skedde via min handledare på förskolan. Jag bad henne informera övriga pedagoger om vad mitt examensarbete skulle handla om, samt berätta att deltagande var frivilligt. Jag valde att informera om detta en vecka innan jag skulle komma dit för observationer så att pedagogerna skulle ha tid att fundera på vad min undersökning skulle handla om och om de ville delta i intervjuer. Under intervjuerna fick pedagogerna bland annat beskriva hur de själva definierar begreppet populärkultur. Jag presenterade inte själv några forskningsgrundade definitioner av begreppet inför undersökningen, för att undvika påverkan av deras egen uppfattning. Under det tillfälle jag informerade min handledare om min undersökning framgick det oro från hennes sida angående om pedagogerna alltid skulle ha tid för intervjuer, och av den anledningen valde jag att intervjuerna inte behövde vara situationsbundna utan likväl kunde utföras någon annan tid på dagen. Pedagogerna informerades även om att jag inte skulle använda mig av något inspelningsmaterial utan enbart skulle dokumentera med papper och penna. Transkriptionen av materialet skulle enbart ske av mig. De informerades även om att deras namn skulle vara fiktiva i arbetet samt att de alla skulle ha möjlighet att ta del av det färdiga arbetet.

Under sju förmiddagar utförde jag mina observationer och intervjuer. Jag kom till förskolan efter barnens frukost och lämnade förskolan innan barnens lunch. På så vis kunde jag närvara vid flera barns lämning på förskolan, den fria leken samt sångsamling. I och med detta kunde jag få med flera delar av den vardagliga verksamheten i förskolan.

7.1. Förskolan

Den förskola jag genomfört min undersökning på ligger i en centralt belägen stadsdel i en storstad. Förskolan ligger i ett homogent område vilket innebär att barngruppen i förskolan är mångkulturell. Området erbjuder såväl storstadsmiljö som närhet till skogen. Den undersökta avdelningen är en småbarnsavdelning med 33 barn, fyra pedagoger och tre barnskötare. Barnen är uppdelade i tre grupper. Barnen är 1:4 – 3 år gamla. Det är 14 flickor och 19 pojkar. Grupperna turas om att vara inomhus, utomhus på gården eller gå på utflykt. Två dagar i veckan delas barngrupperna upp i så kallade tvärgrupper, där barnen delas in i nya grupper efter ålder. Samma barn tillhör alltså två olika grupper på en vecka, en blandad grupp tre dagar i veckan och en åldersvald grupp två gånger i veckan. Detta för att samtliga barn och pedagoger ska lära känna varandra och inte begränsas av bestämda grupper. Sammansättningen av barn jag observerat har av den anledningen varierat beroende på vilken barngrupp som haft inledningen.

7.2. Pedagogerna

Annika är 26 år gammal och har en examen som lärare för yngre åldrar, med inriktning skapande verksamhet. Hon tog examen vårterminen 2012, och började arbeta på avdelningen i juni 2012. Annika arbetar i den Gröna gruppen med en barngrupp på 11 barn, där yngsta barnet är 1:7 år och äldsta barnet är 3 år. Barngruppen består av fem flickor och sex pojkar. Annika arbetar tillsammans med pedagogen Sofia.

Sofia är 25 år gammal och har en examen som lärare för yngre åldrar, med inriktning barn och ungas uppväxtvillkor, lärande och utveckling. Hennes specialisering inom utbildningen var mångkultur. Hon tog examen vårterminen 2011 och började arbeta på avdelningen i augusti 2011.

Malin är 40 år gammal och har en examen som lärare för yngre åldrar, med specialiseringarna specialpedagogik och svenska för yngre åldrar. Hon tog examen 2007 och har arbetat på avdelningen sen hösten 2011, däremellan har hon arbetat inom olika verksamheter inom barnomsorgen i denna storstad. Malin arbetar i den Blå gruppen med en barngrupp på 11 barn, där yngsta barnet är 1:4 och äldsta barnet är 2:11. I den Blå gruppen är endast två barn yngre än två år, majoriteten är snart tre år gamla vilket gör detta till den äldsta gruppen på avdelningen. Malin arbetar tillsammans med två barnskötare.

Elin är 34 år gammal och har en examen som lärare för yngre åldrar. Hon tog examen våren 2010 och började arbeta på avdelningen i augusti 2011. Innan det har hon arbetat ett år på ett föräldrakooperativ samt tre år på en kommunal förskola. Elin arbetar i den Lila gruppen med en barngrupp på 11 barn, där yngsta barnet är 1:5 och äldsta barnet är 2:11. Elin arbetar tillsammans med en barnskötare.

8. Resultat och Analys

Som nämnts tidigare, använder jag mig i detta arbete av tolkningen av populärkultur utifrån det Sparrman (2006) kallar *transmedial intertextualitet*. Detta innebär att exempelvis en karaktär från en film transporteras mellan, och representeras inom, olika medier som i sin tur refererar till varandra. Den populärkultur jag är intresserad av att undersöka i detta arbete är de karaktärer som representeras bland barnen och i förskolan. Jag gör medvetet inte någon skillnad på Pippi, en karaktär skapad för barn, och Spindelmannen, en karaktär skapad för vuxna men använd bland barn. Detta av den anledning att jag är intresserad av de populärkulturella karaktärer som barnen omges av och använder sig av, oavsett målgrupp.

Jag har valt att sätta samman *Resultat* och *Analys* till en gemensam kategori. Detta för att resultatet är så omfattande, och därmed kan en direkt analys efter varje underkategori vara nödvändig. Resultatet är uppdelat i tre underkategorier baserade på de frågeställningar jag undersökt i detta arbete. I den första underkategorin *Vilket utrymme har barnens populärkultur i förskolans verksamhet* vill jag presentera den populärkultur barnen tar med sig hemifrån till förskolan, vilken populärkultur som är synlig i förskolans inredning och material, samt pedagogernas reflektioner kring populärkulturen i förskolan. Därefter följer tillhörande analys. I den andra underkategorin *Vilka reflektioner kring populärkultur och genus uttrycker pedagogerna* presenterar jag pedagogernas tankar kring populärkultur och hur detta både kan stärka samt motverka könsstereotyper. Därefter följer tillhörande analys. Slutligen, i den tredje underkategorin *Vilket lärande görs möjligt för barnen i samspelet med andra barn och vuxna, med utgångspunkt i populärkulturen* vill jag presentera hur populärkulturen kan visa sig i barnens samspel med andra barn och vuxna, samt vara en grund för gemenskap. Därefter följer tillhörande analys.

8.1. Vilket utrymme har barnens populärkultur i förskolans verksamhet?

8.1.1. Barnen tar med sig populärkultur hemifrån

Under de observationstillfällen jag närvarade på förskolan såg jag, till skillnad från tidigare erfarenheter på förskolan, enbart ett fåtal populärkulturella inslag på barnens kläder. Observationerna genomfördes under sju förmiddagar, först med näst intill alla barn på avdelningen samt därefter med den barngrupp som hade inledningsdag på schemat. I följande tabell presenteras resultatet av observationerna av barnens kläder³.

Tabell 1. Förekomsten av populärkultur på barnens kläder

Observation	Flickor	Pojkar
1	Elsa (2:5) rosa tröja Bamsefamiljen ⁴	-
2	-	Viktor (2:11) svart tröja Spindelmannen ⁵
3	Ebba (2:8) randig klänning Pippi & Lilla Gubben, Pippi-	Leon (2:3) röda och blå tofflor, text ”Spiderman” (Spindelmannen)

³ Se Bilaga 2, *Dokumentation i förskolan*, bild 1-14.

⁴ Bild saknas.

⁵ Bild saknas.

	strumpbyxor. Saga (1:7) rosa mössa Brummelisa. Sara (2:11) röd mössa Lille Skutt.	
4	-	-
5	Wilma (2:6) randig tröja Bamse och dunderhonung, strumpor Hello Kitty.	Aron (2:1) gul tröja Barbazoo och Barbaskön. Noel (2:7) orange tröja Alfons Åberg.
6	Malou (2:10) lila tröja Buzz Lightyear. Ella (1:10) röda tofflor Hello Kitty.	Hugo (2:6) blå tröja Pippi Långstrump. Leonard (2:3) grå strumpor Blixten McQueen.
7	Wilma (2:6) mörkgrå tröja Mimmi Pigg. Sara (2:11) vit tröja Mimmi Pigg.	-

Observationerna av de populärkulturella motiven på barnens kläder visade sammanfattningsvis en förekomst av karaktärer från berättelserna Pippi Långstrump, Bamse, Hello Kitty, Spindelmannen, Barbapapa, Musse Pigg, Alfons Åberg, Bilar och Toy Story. Endast vid ett tillfälle observerade jag att en pedagog uppmärksammade det populärkulturella motivet på ett barns kläder.

Förutom på barnens kläder syntes även populärkulturella motiv på barnens sängkläder och gosedjur till vilan, samt accessoarer såsom hårsnoddar. Denna representation var dock inte stor.

Tabell 2. Förekomsten av populärkultur bland barnens sängkläder i vilorummen

Lila gruppens vilorum	Blå gruppens vilorum	Gröna gruppens vilorum
Kudde med Laban. ⁶	Kudde med Mimmi Pigg. ⁷ Kudde med Laban.	-

De enda gosedjur med populärkulturellt tema var två gosedjur, Nalle Puh och Nasse⁸, vilka tillhörde Daniel (2:4). Under observationstillfällena såg jag tre accessoarer med populärkulturellt motiv, och detta var Ebbas (2:8) hårspänne med Hello Kitty⁹, Sagas (1:7) ryggsäck med Pippi Långstrump¹⁰ samt Minnas (2:8) ryggsäck med Pippi Långstrump¹¹.

⁶ Se Bilaga 2, *Dokumentation i förskolan*, bild 15.

⁷ Se Bilaga 2, *Dokumentation i förskolan*, bild 16-17.

⁸ Se Bilaga 2, *Dokumentation i förskolan*, bild 18

⁹ Se Bilaga 2, *Dokumentation i förskolan*, bild 19

¹⁰ Se Bilaga 2, *Dokumentation i förskolan*, bild 20

¹¹ Se Bilaga 2, *Dokumentation i förskolan*, bild 21

8.1.2. Populärkultur i förskolans inredning och material

Under ett observationstillfälle av den Gröna gruppen valde Annika att ta med barngruppen in till förskolans Rörelserum. I Rörelserummet satte hon igång musik i förskolans CD-spelare, en CD-skiva med Bamselåtar.

Annika: Det här är väl ganska populärkulturellt!

Jag: Jaa, dom verkar gilla den. Brukar ni tänka på vilken musik ni väljer?

Annika: Nää, det tror jag inte. Eller, jag vet ju inte riktigt än vad vi har för musik eftersom jag inte varit här så länge. Det finns ju som ingen tid att lyssna igenom all musik.

Jag: Har ni någon populärkulturell musik i samlingarna?

Annika: Nää... Det är som vanliga barnlåtar. Vi har ju Bamselåten som vi skrivit om till vår kommissång.. Men vi brukar ju sjunga Pippi ibland.

Jag: Har ni några hjälpmedel till sångerna, symboler eller så?

Annika: Ja, ibland har vi kort med bilder på baksidan, typ Pippi, och så sjunger vi.

Jag: Har du sett någon skillnad på om barnen reagerar annorlunda när ni ska sjunga vanliga sånger eller Pippi?

Annika: Nää, det gör dom inte. Fast jo, dom brukar ju göra Pippitofsar när vi sjunger Pippi i samlingen

(Observation, 22 november 2012).

Vid en mindre intervju frågade jag pedagogen Sofia om hon observerat om barnen föredrar populärkulturella pussel framför vanliga pussel. Sofia ansåg inte att barnen valde fler populärkulturella pussel, men lyfte sedan att pussel med motiven Bamse, Pettson, Pippi och Molly Mus var väldigt populärt hos de äldre barnen.

Det är väl lättare för dom att associera med dom pusslen. Dom små barnen tar väl det som ser roligt ut antar jag. Det är svårt att veta hur dom tänker, man står där och håller i två och frågar 'den eller den' och så får dom peka. Men man vet ju inte varför dom väljer just den (Personligt samtal, 23 november 2012).

Under ett observationstillfälle av den Lila gruppen valde barnskötaren Henrik att ta med sig barngruppen in i Rörelserummet. Barnen fick tillgång till Rörelserummets instrumentlåda och provade olika instrument. Musiken som spelades i CD-spelaren var lugn, och barngruppen upplevdes orolig. Henrik föreslog att vi skulle byta musik och koppla samman en mobil till CD-spelaren, då det var något de ofta gjorde på förskolan. Jag kopplade samman min mobiltelefon med CD-spelaren och spelade med hjälp av musikprogrammet Spotify ett antal Pippi Långstrump låtar. När den första låten startade kom Maja (2:9), Leon (2:3), Elsa (2:5) och Lukas (2:5) springande mot mig och skrek "PIIIIPPIII!". De började dansa och hoppa tillsammans i närheten av CD-spelaren medan de andra barnen fortsatte leka i andra delar av rummet. Medan barnen dansade gjorde de "Pippitofsar"¹² med händerna. När barnen började dansa och göra Pippitofsar sprang Oscar (1:6) leende fram till barnen och gjorde samma sak, men utan att säga någonting. Den andra låten som spelades var "Sjörövar-Fabbe", och när låten startade spärrade Leon upp ögonen, spände kroppen och spände armarna uppböjt

¹² Att göra "Pippitofsar" innebar att barnen tryckte sina knytnävar mot tinningarna, så att det såg ut som att de hade tofsar i håret.

framför bröstet samtidigt som han formade munnen som bokstaven O. Jag upplevde honom som exalterad. Därefter började han dansa. Efter ett antal låtar var det dags för fruktstund och då stängdes musiken av. När fruktstunden var över sprang Maja fram till mig där jag satt vid CD-spelaren och ropade ”ME PIPPI!!!” med ett leende (Observation, 27 november 2012).

Under en sångsamling en eftermiddag när den Lila gruppen blandats med halva Blå gruppen genomförde pedagogen Malin en sångsamling innan mellanmålet. Hon använde sig av flanofigurer som hon satte fast på flanotavlan på väggen. Dessa figurer byggde hon en berättelse kring. Malin hade två Pippi-figurer på tavlan och när dessa visades ropade flera barn ”Pippi!”, pekade på Pippi, gjorde Pippi-tofsar med händerna och log. Övriga figurer uppmärksammade de genom att peka och berätta vad det var på bilden, exempelvis ”Pindel” (Imse vimse spindel) och ”Böönen sovej” (Björnen sover).

Under observationer av de tre vilorum som fanns på avdelningen visade det sig att den Lila gruppens vilorum inte hade några populärkulturella motiv på väggarna. Den Blå gruppens vilorum hade två tygtavlor på väggen med karaktärer från sagan om spöket Laban. Den Gröna gruppens vilorum hade däremot tolv inplastade karaktärer från sagor och böcker uppsatta på väggarna. Av dessa tolv var fyra karaktärer populärkulturella: Pippi Långstrump, Barbapapa, Mumintrollet och Alfons Åberg. Samtliga motiv på väggarna, i både Blå och Gröna gruppens vilorum, satt utom räckhåll för barnen. För bilder, se Bilaga 2, *Dokumentation i förskolan*¹³.

Under mitt sista observationstillfälle undersökte jag förskolans sångkort. Jag fann att i deras standardiserade sånghäfte som samtliga barngrupper använde var representationen av populärkulturella sånger låg, med enbart 2/27 sånger. Dessa var en sång ur berättelsen om Pippi Långstrump samt en omskriven sång ur berättelsen om Bamse. Den omskrivna Bamse-sången är samtliga barngruppers samlingssång som sjungs 1-2 gånger per dag¹⁴.

Utöver detta undersökte jag även vilken populärkultur som visade sig i förskolans inredning samt material. Jag fann populärkulturella pussel som Pippi Långstrump, Nalle Puh, Bamse, Pettson och Molly Mus. Jag fann matematikböcker med Barbapapa och Alfons Åberg. Jag fann även geometriska former på väggarna i Gröna gruppens rum föreställande Barbafamiljen samt Mumin-kort på väggarna med orden ”lång”, ”kort” et cetera i Lila gruppens rum. I hallen utanför den Gröna gruppens avdelningsrum hängde en bild i taket föreställande Barbafamiljen. Jag fann tre populärkulturella böcker, två böcker med Barbapapa och en bok med Pippi Långstrump. Ovanför Gröna gruppens samlingsmatta fanns det på väggen en plastficka med Bamsekort. För bilder, se Bilaga 2, *Dokumentation i förskolan*¹⁵.

8.1.3. Pedagogernas reflektioner kring populärkulturen i förskolan

Pedagogen Annika uttryckte att populärkultur är ”Ja, alltså för mig är det väl allt barn ser.. kring TV, TV-spel, böcker... amen kläder... Det som är nytt. Men populärkultur kan nog ha med historier också, gamla historier som Pippi och Emil. Man kopplar det nog mest till TVn” (Personligt samtal, 22 november 2012). Annika menade att populärkultur är allt som barnen omger sig av, och hon anser att barnen lär sig av populärkulturen eftersom de tycker att det är roligt och intressant. Hon menade att

¹³ Se Bilaga 2, *Dokumentation i förskolan*, bild 22-23.

¹⁴ Se Bilaga 2, *Dokumentation i förskolan*, bild 24.

¹⁵ Se Bilaga 2, *Dokumentation i förskolan*, bild 25a-25b, 26a-26b, 27, 28a-28b, 29, 30.

populärkulturen ger barn mycket och att ”dom är kanske inte fysiskt aktiva, men psykiskt när dom sitter och tänker” (Personligt samtal, 22 november 2012). På frågan om hon tyckte att det fanns någon bra eller dålig populärkultur för barn svarade hon att hon tycker att det är svårt.

Det blir ju så konstigt på tecknat för barnen ser någon skjuta en annan, och så står den andra på benen sen ändå. Barnen fattar säkert, men jag tycker att det är bättre att dom tittar på pedagogiska program när dom är små. Det kanske inte är det barnen behöver se... det kommer väl tids nog... Fast det är ju visserligen våld i Pippi Långstrump också... i 'Pippi och de sju haven', där har dom ju pistol och skjutet, så... ja, det är svårt (Personligt samtal, Annika, 22 november 2012).

Sofia menade att populärkultur är barnens vardag, det som omger dem. ”Alltså, dom lever ju i det, dom kommer hem och tittar, och vi tittar här på förskolan ibland... Bolibombklipp o sådär, det är sånt dom känner igen. Det blir ju deras vardag” (Personligt samtal, 23 november 2012). Hon lyfte inte något exempel på ”dålig” populärkultur, utan talade istället om det hon anser vara bra.

Malin fokuserade på genus när hon berättade om hur hon tolkar begreppet populärkultur.

Ja det är ju genus. Det är så himla ofta tydligt uppdelat vem som ska gilla vad. Och vilka roller hjältarna [...] ska ha. Det är så himla farligt för barnen tar till sig det och då fortsätter stereotyperna... Man är rädd att det är sån masskultur utan någon mening, bara en massa tecknat dravel. Men jag vet inte om det är det. Jag hoppas bara att man tänker till, att man har en tanke och mening bakom det man väljer och att man väljer med omsorg (Personligt samtal, 26 november 2012).

Även Elin fokuserade på genus när hon berättade om hur hon tolkar begreppet populärkultur.

Det är ju mer säljtänk än genustänk. Vi behöver inte mata dom ännu mer med det. Kan försöka förhålla oss till det på ett sätt som ger dom större möjligheter att utvecklas som individer oavsett kön och inte begränsa deras möjligheter... Jag kommer alltid in på genus, men det är det jag tänker på mest. [...] Jag gillar inte Hello Kitty och vet inte hur jag ska förhålla mig till det. Det kräver något av oss pedagoger, man håller näsan över vattenytan för att det ska bli könsneutralt. Men jag tycker att Astrid Lindgren är bra och har växt upp med det, men det kanske inte alls är.. Har nog inte analyserat det så mycket som jag borde (Personligt samtal, 3 december 2012).

Sofia och Annika berättade att de brukar prata med barnen om barnens kläder, exempelvis om de har ett populärkulturellt tryck på något klädesplagg. På frågan om hur de brukar arbeta med barnens populärkultur i den vardagliga verksamheten svarade Annika att det främst handlar om barnens kläder, och att barnen själva får försöka berätta vad det är. ”Så får dom försöka berätta själva vad det är, inte att jag ska säga 'Åh, har du Pippi på tröjan'. Då övar dom ju språket också” (Personligt samtal, 22 november 2012). Sofia menade att under vårterminen när de har Barbapapatemat så uppmärksammar de Barbefamiljen mer än exempelvis Pippi Långstrump, men i övrigt tänker de inte mer på

barnens populärkultur då än på hösten. Populärkulturen får ändå utrymme i den pedagogiska verksamheten.

Vi kan prata om vad dom har för kläder, så kan man ta upp det i samlingen om man som har något Barbabarn på tröjan så pratar man lite om det... (paus) Barnen berättar vad dom har hemma, då pratar man om deras erfarenheter o så... (Personligt samtal, 23 november 2012).

På frågan om hur de arbetar med barnens populärkultur i vardagen svarade Elin ”vi sjunger en del sånger som Pippi, Mamma Mu... kanske inte jättemycket men ändå litegrann” (Personligt samtal, 3 december 2012). Malin menade att populärkulturen dyker upp mer i vardagen än under samlingarna, särskilt i form av tryck på kläder. Däremot trodde hon inte att de uppmärksammar barnens populärkultur mer under våren med Barbapapatemat än vad de gör på hösten.

Jag tycker nog nästan när vi jobbar fritt... vi har slumpat in det mer på hösten med hösttema, det blir mer att göra vad barnen vill utifrån hösten. Jag tycker att vi utgår mer från dom nu än på våren (Personligt samtal, 26 november 2012).

På frågan om pedagogerna sett någon populärkultur i barngruppen svarade Sofia att barnen pratar mycket om Pippi och Bamse samt har kläder med motiven Pippi, Bamse och Blixten McQueen. Hon brukar även se barnen göra ”Pippitofsar” med händerna. ”Det var som imorse när vi var ute med utegruppen på promenad så ville dom att vi skulle sjunga Pippi på dom sju haven, och så sjöng vi Sjörövarfabbe” (Personligt samtal, 23 november 2012). Sofia menade däremot att populärkulturen inte syns i barnens lek, åtminstone inte i hennes och Annikas barngrupp. Hon påpekade att barnen i den Gröna gruppen är så små och att de inte kommit igång med rollek än, men att barnen i de två andra barngrupperna kanske har gjort det. Även Elin menade att barnen är för små för rollek och att det kan vara anledningen till att barnens populärkultur inte syns i leken (Personligt samtal, 3 december 2012).

Annika lyfte att barnen pratar mycket om Pippi, Barbapapa och Spindelmannen. Hon har dock inte sett så mycket Hello Kitty som hon trott att hon skulle se i barngruppen. Annika menade att populärkulturen främst syns på barnens kläder genom att de exempelvis visar vilket motiv de har på tröjan, däremot tyckte hon inte att barnen pratar särskilt mycket om populärkultur och hon trodde att det beror på att barnen är så små (Personligt samtal, 22 november 2012).

Malin ansåg att när de haft Barbapapa som tema på våren har även antalet kläder med Barbapapa-motiv dykt upp mer. Under hösten har barnen istället haft mer kläder med Pippi och Blixten McQueen. ”Dom sjunger mycket om Pippi, älskar det. Dom är ju väldigt medvetna om man tar fram Alfons, dom vet ju väldigt mycket” (Personligt samtal, 26 november 2012).

8.2. Analys av populärkulturens utrymme i förskolan

I resultatet kan man se att barnen främst tar med sig populärkulturen till förskolan via sina kläder. Det finns en viss representation av populärkultur bland sängkläder, gosedjur och accessoarer men detta är knappt. Förskolan erbjuder barnen populärkulturella inslag i varierande grad i den vardagliga verksamheten, genom musik och sånger, inredning och pussel, kort och böcker.

Utifrån resultatet kan man tydligt se det Sparrman (2006) kallar för *transmedial intertextualitet*. Detta innebär att en bild transporteras mellan olika medier och dessa olika medier refererar i sin tur till varandra. Ett exempel från observationerna från förskolan är Pippi Långstrump. Denna populärkulturella karaktär finns representerad på barnens kläder, ryggsäckar, förskolans pussel, musik, sånger, flanosagor och böcker. På grund av detta både ser och upplever barnen Pippi Långstrump i flera sammanhang, och ett motiv på ett barns tröja kan således få ett annat barn att referera till exempelvis ett pussel med Pippi som hen byggt tidigare. ”En och samma bild eller logotyp kan med andra ord dyka upp på flera ställen samtidigt och knyta samman ett otal produkter genom igenkänning” (Sparrman, 2006, s. 135).

Den populärkultur som representerades i förskolan, på såväl barns kläder som i förskolans inredning och musik, var Pippi Långstrump, Barbapapa, Bamse, Nalle Puh, Spöket Laban, Pettson och katten Findus, Spindelmannen, Molly Mus, Alfons Åberg, Musse Pigg, Mimmi Pigg, Hello Kitty och karaktärer från filmerna ”Bilar” och ”Toy Story”. Samtliga karaktärer ingår i den transmediala intertextualiteten då de förekommer både på kläder, pussel, kort, filmer et cetera (Sparrman, 2006). När pedagogerna i intervjuerna berättade om vilken populärkultur de observerat i barngrupperna nämndes endast hälften av dessa karaktärer.

Ett flertal av dessa karaktärer är årtionden gamla, medan Hello Kitty och filmerna ”Bilar” och ”Toy Story” endast är några år gamla. I läroplanen för förskolan, Lpfö98 (Skolverket, 2010) står det i förskolans värdegrund och uppdrag att förskolan både ska överföra ett kulturarv av värden, traditioner, historia, språk och kunskaper samtidigt som förskolan ska ta tillvara på barnens eget kulturskapande och låta dem vara delaktiga i utformandet av verksamheten. Detta kan kopplas till pedagogerna Annikas och Sofias tolkning av vad populärkultur är. Annika menade att populärkultur är ”allt barn ser.. kring TV, TV-spel, böcker... amen kläder... Det som är nytt. Men populärkultur kan nog ha med historier [att göra] också, gamla historier som Pippi och Emil” (Personligt samtal, 22 november 2012). Sofia ansåg att populärkulturen är barnens vardag. ”Alltså, dom lever ju i det, dom kommer hem och tittar, och vi tittar här på förskolan ibland... Bolibombaklipp o sådär, det är sånt dom känner igen. Det blir ju deras vardag” (Personligt samtal, 23 november 2012). Populärkulturen ses med andra ord som en kombination av gammalt och nytt, vilket kan återkopplas till nyss nämnda värdegrund och uppdrag i förskolans läroplan.

Sparrman (2006) lyfter begreppet *visuella markörer* vilket innebär visuella detaljer som representerar en individs uppfattning om hur någonting är eller vad någonting kan innebära. I observationerna av barnen var det särskilt tydligt när de fick se eller höra någonting gällande Pippi Långstrump. Under en sångsamling med den Lila gruppen höll Malin i en sångsamling där hon använde sig av flanofigurer som hon byggde en berättelse kring på flano tavlan. När barnen fick se flanobilderna på Pippi Långstrump ropade flera av dem ”Pippi!”, pekade på bilderna, och gjorde sedan Pippi-tofsar med händerna och log. Under en annan observation av den Lila gruppen befann sig barnen i Rörelserummet. När musiken startade och barnen hörde att det var Pippi Långstrump sprang Maja (2:9), Leon (2:3), Elsa (2:5) och Lukas (2:5) mot CD-spelaren, stannade en bit innan och började dansa. De hoppade, dansade, och gjorde Pippi-tofsar med händerna. När Oscar (1:6) såg att barnen dansade sprang han fram till de äldre barnen, började dansa och gjorde Pippi-tofsar. Den visuella markören för Pippi Långstrump var hos barnen Pippis flätor. Denna markör visade sig genom att barnen gjorde egna Pippi-tofsar genom att sätta sina knytnävar vid tinningarna. Det är därmed detta barnen främst associerar Pippi Långstrump med, om de ska vara Pippi måste de ha hennes tofsar (Sparrman, 2006).

När Oscar (1:6) kom fram till de andra barnen för att dansa och göra Pippi-tofsar imiterade han vad de andra barnen gjorde. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) menar att när små barn imiterar andra är det inte enbart en kopiering av de andras rörelser utan även en reflektion av vilken betydelse de observerade handlingarna får för barnet. Imitationen speglar därmed barnets förståelse för den hen imiterar (ibid.). Observationen av Oscar och de andra barnen kan även ses ur ett sociokulturellt perspektiv. Oscar är yngre än de andra barnen och har endast varit på förskolan i fyra månader. Genom att *imitera* de andra barnens dans och Pippi-tofsar lär han känna den sociala praktiken genom aktivt deltagande samtidigt som det finns möjlighet att utveckla sociala relationer med de andra barnen. Han tar sig därmed successivt in i den *sociala praktiken* och kan så småningom vara en del av den som en fullvärdig medlem, och detta beskriver Löfstedt (1999) som *legitimt perifert deltagande*.

Hur en kommersiell produkt uppfattas handlar enligt Sparrman (2006) om vilka ideologier och värderingar som kopplas till den kommersiella produkten. Elin menar att hon inte tycker om Hello Kitty eftersom hon inte vet hur hon ska förhålla sig till det, men att hon tycker om Astrid Lindgren eftersom hon växt upp med det (Personligt samtal, 3 december 2012). Däremot ställer hon sig frågande till om Astrid Lindgren verkligen är bra, men att hon "inte analyserat det så mycket som [hon] borde" (Personligt samtal, 3 december 2012). Annika menar att det är bättre att små barn ser på pedagogiska program än tecknade filmer med våldsinslag, samtidigt som hon nämner att det i "Pippi och de sju haven" används pistoler som det skjuts med (Personligt samtal, 22 november 2012). Elin betonar främst genus och anser att barnens populärkultur handlar mer om "säljtänk än genustänk", men lyfter att förhållningssättet hos de vuxna bör vara att förhålla sig till populärkulturen på ett sådant sätt att det visar barnen möjligheterna till utvecklingen istället för begränsningarna kopplade till könsstereotyper (Personligt samtal, 3 december 2012). Malin påpekar att hon "är rädd att det är sån masskultur utan någon mening, bara en massa tecknat dravel", samtidigt som hon inte anser sig veta om barnens populärkultur är det. Hon lyfter vikten av att som vuxen ha en tanke och mening bakom valet av populärkultur som erbjuds barnen.

Persson (2000) menar att skolan av tradition har försökt skydda barn från de lockelser och det inflytande populärkulturen anses ha och i och med detta försökt bekämpa populärkulturens plats i förskolan. Men pedagogernas förhållningssätt kan istället kopplas till Mitchell och Walsh (2002) som menar att populärkulturen och finkulturen bör ses som invävda i varandra och beroende av varandra. Både Annika, Elin och Malin lyfter vikten av reflektion kring barnens populärkultur och att välja varsamt, och påpekar att samtidigt som det finns delar av barnens populärkultur de inte tycker om så finns dessa även i de klassiker som pedagogerna tycker om från sin barndom. Detta kan återkopplas till Sparrman (2006) som menar att två produkter kan vara lika kommersiella, men de ideologier och värderingar som en individ kopplar till produkten avgör hur individen värderar den.

8.3. Vilka reflektioner kring populärkultur och genus uttrycker pedagogerna?

Utifrån det insamlade intervjumaterialet framgick det att tre av fyra pedagoger lyfte genus inom populärkulturen som viktigt, hur populärkultur både kan bekräfta och utmana stereotyper.

Vårterminens återkommande populärkulturella tema Barbapapa behandlades i intervjuerna, där pedagogen Elin reflekterade över hur genusanpassade karaktärerna i Barbafamiljen är. "...dom är ju inte så genusanpassade, barnen ser ju det dom ser, uppdelningen mellan flickor och pojkar. Som Barbafin... tycker ju om att vara fin, så vi försöker fokusera på fina saker, inte hennes..."

utseendefixering” (Personligt samtal, 3 december 2012). Istället vill personalen, enligt Elin, utgå från att Barbafin tycker om och uppskattar fina saker.

Även karaktärer från Bamses värld uppmärksammas gällande genus. En förmiddag, innan barngrupperna delats upp, satt pedagogen Malin på den blå samlingsmattan med ryggen mot väggen. I sitt knä hade hon Emil (2:8), på hennes vänstra sida satt Elsa (2:5) och på hennes högra sida satt Lukas (2:5), Johanna (1:5) och Daniel (2:4). Malin hade plockat ner Bamsekorten, från plastfickan på väggen, och visade kortet för barnen, samt läste den tillhörande texten på baksidan av kortet. Malin tog fram kortet med Brumma, Bamses dotter, och frågade barnen om de visst vem det var. Inget barn svarade, och Malin sa att det var Brumma. Hon läste den tillhörande texten på kortets baksida, sedan stannade hon upp, vände sig mot mig och sa ”Sen står det också att hon tycker om att kramas och städa men det väljer jag att inte läsa” (Observation, 26 november). Efter att barngrupperna delats upp och Malins grupp gått till sin sida frågade jag henne vilket syfte hon hade med att inte läsa den korrekta texten på Brummas kort.

Ja alltså, det är ju så himla stereotypa karaktärer... Det finns ju i andra sagor också. Man behöver inte alltid säga att hon är söt och snäll och gillar att kramas. Man behöver inte fortsätta mata barnen med det där stereotypa. Och det är som med Bamse, då kan man ju fokusera på att han är snäll och diskutera kring det än att han är stark. Men i Bamse syns det verkligen. Dom där busiga bröderna och så är flickorna söta och snälla (Personligt samtal, 26 november 2012a).

Fokus på genus är även gällande i den vardagliga verksamheten med barnen, där både Elin och Malin lägger vikt vid att inte uppmärksamma barnens utseende såsom kläder. Elin menade att motivet på kläderna inte har någon betydelse eftersom barnen oavsett motivet bemöts utifrån vad de har på sig, ”vilken fin bil!”, och inte utifrån individen, ”Hej, vad glad jag är att se Dig idag” (Personligt samtal, 3 december 2012). Elin ställde sig själv frågan om det är bättre för exempelvis flickor att ersätta rosa och Hello Kitty mot bilar, men uttryckte sedan att ”Men det är inte heller okej, för då blir det att dom blir mer förknippade med bilar än Hello Kitty istället. Men man ska inte vara rädda för hur barnen... Dom använder populärkulturen för att förstå sin värld, dom behöver inte bli förtryckta kvinnor bara för att dom gillar rosa” (Personligt samtal, 3 december 2012). Malin vill inte heller kommentera barnens kläder, exempelvis att säga att ett barn har en söt klänning, men lyfte ändå att om barnet har ett motiv på tröjan och själv tar upp det så ska man prata om det med barnet. ”Det är också lite genus... Dels är det ju att vi ska se barnet, inte det yttre. Och dels är det om stereotyper” (Personligt samtal, 26 november 2012b).

En karaktär som pedagogerna däremot anser utmana stereotyper gällande flickor och pojkar är Pippi Långstrump. På frågan hur de arbetar med barnens populärkultur i vardagen svarade Sofia att de funderar på att byta tema från Barbapapa till sagor eller Pippi. Hon menade att barnen tycker att Pippi är rolig, och ”så blir det inte det där med genus. Hon är ju väldigt ’killig’, väldigt genusneutral på något sätt” (Personligt samtal, 23 november 2012). Även Elin lyfte Pippi som en bra karaktär för barnen, ”hon är en ganska bra tjej”, men anser att man ska fokusera på vad Pippi kan göra och inte på hur hon ser ut” (Personligt samtal, 3 december 2012).

Vid ett observationstillfälle med den Lila gruppen såg jag den Blå gruppen gå förbi. Jag noterade att två pojkar hade tofsar i håret, och gick därför till den Blå gruppens pedagog för

att fråga varför. Malin berättade att Sara (2:11) och Emma (2:6) hade tofsar i håret, varpå Ebba (2:8) också ville ha det. När Ebba fått tofsar i håret ville de två övriga flickorna i barngruppen också ha tofsar. Alexander (2:11) ville också ha tofsar vilket Malin hjälpte honom med¹⁶. Efter att Alexander fått tofsar i håret uttryckte Emil (2:8), Sebastian (1:10) och Viktor (2:11) att de också ville "ha Pippi", men inte tofsar, så de fick hårspännen istället. Under de dagar jag genomförde observationer på förskolan såg jag vid flera tillfällen både flickor och pojkar ha dessa "Pippitofsar" och hårspännen¹⁷.

8.4. Analys av pedagogernas reflektioner kring populärkultur och genus

Av resultatet framgår det att pedagogerna på förskolan uppmärksammar ett antal kvinnliga karaktärer i Barbpapa och Bamse som könsstereotypa. Karaktärerna förstärker könstereotyper om vad som är typiskt manligt och kvinnligt och därför väljer pedagogerna att modifiera karaktärernas egenskaper. Barbafins "utseendefixering" byts ut mot hennes fascination av vackra saker. Och Bamses dotter Brumma beskrivs inte som en flicka som är söt, snäll och tycker om att kramas, den informationen väljer pedagogen Malin att inte läsa alls. Lindh-Munther och Kåreland (2005a) menar att det inom barnlitteraturen dels är av intresse att undersöka fördelningen av antalet manliga och kvinnliga huvudpersoner, och dels att undersöka de manliga och kvinnliga karaktärernas beteende. Det finns, enligt författarna, både barnböcker som förmedlar traditionella könsstereotyper och barnböcker som avviker från dessa. "Barnböcker liksom annan litteratur uttrycker kulturella värderingar och tydliggör sociala mönster och förmedlar därmed även samhällets syn på vad som är feminint och maskulint" (Lindh-Munther & Kåreland, 2005a, s. 126). Bilder och texter i barnböcker utgör indirekta erfarenheter av vilka möjligheter och begränsningar flickor och pojkar kan utgå från beroende av könstillhörighet, och kan ha en betydande påverkan på barns uppfattning om världen (ibid.) Av den anledningen anser författarna att det är viktigt hur flickor och pojkar gestaltas i barnlitteraturen. Även Sparrman (2006) lyfter problemet med könsstereotyper och menar att stereotyper ofta kritiserar för att innebörderna av dessa anses vara bestämda och omfatta alla, och även tolkas likadant av alla. Därför är det av vikt att ifrågasätta dem.

Genom att ifrågasätta stereotypers fixering och visa hur de i det praktiska vardagslivet kan tilldelas många olika betydelser blir det möjligt att iscensätta ett förändringsarbete och att lära sig leva med de olika tveksamheter som stereotyper faktiskt har, att se att även de kan vara mångtydiga." (Sparrman, 2006, s. 160)

Kritiken mot könsstereotyper, i exempelvis barnlitteraturen, bör däremot inte enbart inriktas på hur "den verkliga eller ideala världen" framställs, utan även på vilka positioner som är möjliga för barnen att inta i berättelserna (Lindh-Munther & Kåreland, 2005a, s. 126).

Till skillnad från Barbafin och Brumma som pedagogerna anser förstärker rådande könsstereotyper, anser de att Pippi Långstrump är en karaktär som utmanar dessa stereotyper. Hon beskrivs av pedagogen Sofia som "killig" (Personligt samtal, 23 november 2012) och av pedagogen Elin som "en ganska bra tjej" (Personligt samtal, 3 december 2012). Med detta menar Sofia och Elin att Pippi Långstrump inte är en stereotypisk flicka, och att detta kan underlätta genusarbetet. Dock bör fokus ligga på hennes förmågor och inte på hennes utseende. Lindh-Munther och Kåreland (2005a) menar att det är lättare för flickor än för pojkar att överskrida genusnormerna, då stämpeln *pojkflicka* kan ses som något positivt till

¹⁶ Se Bilaga 2, *Dokumentation i förskolan*, bild 31

¹⁷ Se Bilaga 2, *Dokumentation i förskolan*, bild 32-33.

skillnad från det motsvarande *flickpojke* som inte finns. Pippi Långstrump kan enligt författarna ses som androgyn¹⁸, och för Pippi är det lika viktigt att vara en fin dam som att vara sjörövare (ibid.) Pippi är en symbol för det fria barnet i svensk barnlitteratur, ett starkt och annorlunda barn som bryter mot normerna.

Pippis jagkänsla och självförtroende är väl utvecklat. Hon utmanar glatt etablerade normer och sätter sig suveränt över alla regler om etikett och uppförande. Hon har en anarkistisk hållning och en väl utvecklad förmåga att skapa kaos och förundran omkring sin person (Lindh-Munther & Kåreland, 2005a, s. 136f).

Att Pippi kan underlätta genusarbetet och bygga broar över könsnormerna kan man se i observationen av pojkarna i förskolans Blå grupp, beskriven i föregående avsnitt. Sara (2:11) och Emma (2:6) hade tofsar i håret och Ebba (2:8) ville också ha det. När Ebba fått tofsar i håret ville övriga flickor i barngruppen också ha det, samt pojken Alexander (2:11). Emil (2:8), Sebastian (1:10) och Viktor (2:11) uttryckte att även de ville ”ha Pippi!”, men de ville inte ha tofsar utan istället hårspännen. Att de fyra pojkarna också vill ”ha Pippi” kan tolkas utifrån det Sparrman (2006) kallar *visuell materiell kultur*, som innebär att exempelvis kläder kan ha ett starkt symboliskt värde i barnens skapande av genus. Det kan både ge och ta makt från barnet som bär klädesplagget. I denna observation blir istället hårnodden och hårspännet en markör för den visuella materiella kulturen. Hårnodden och hårspännet tillskrivs, av både barnen och pedagogerna, en identitetsmarkör som Pippi Långstrump. Pojkarna är medvetna om att Pippi är en flicka, och har benämnt henne som ”hon” vid tidigare tillfällen, men de vill ändå ha Pippitofsar för att ”vara” Pippi.

Lindh-Munther och Kåreland (2005b) lyfter att tidigare forskning visat att redan när barn är 2 år gamla är de könsmässigt medvetna, de vet att kön är en kategori såsom flicka eller pojke. Kåreland (2005) påpekar dock att genus formas i det sociala samspelet, även sett som ett socialt spel. Flickor blir ”flickor” och pojkar blir ”pojkar” genom att delta i detta spel där de lär sig vad det betyder att vara flicka eller pojke och hur dessa ska vara och bete sig. De lär sig alltså tidigt att anpassa sitt beteende efter de rådande könsnormerna. Alexander hade Pippitofsar och Emil, Sebastian och Viktor hade hårspännen för att de ville ”ha Pippi”. Trots att de, enligt Lindh-Munther och Kåreland (2005b), är könsmässigt medvetna valde de ändå att använda markörer för att visa att de ”är” den kvinnliga karaktären Pippi. Kåreland (2005) menar att barnets jämnåriga kompisar kan ha en större betydelse i det här avseendet än de vuxna, och Lindh-Munther och Kåreland utvecklar detta genom att ”könsidentiteten formas i social interaktion, i förhandling med andra och genom det vardagliga samspelet med andra” (Lindh-Munther & Kåreland, 2005b, s. 71).

Lindh-Munther och Kåreland (2005b) menar vidare att förskolan utgör en viktig arena i arbetet med genus. Och i läroplanen för förskolan, Lpfö98, står det i dess värdegrund och uppdrag att om vuxna människor bemöter flickor och pojkar olika, samt ställer olika krav och förväntningar beroende på könstillhörigheten, bidrar detta till att flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt formas mot de traditionella könsrollerna. Vidare står det att ”flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller” (Skolverket, 2010, s. 5). Pedagogerna på förskolan låter både flickor och pojkar ha Pippitofsar, och även hårspännen om barnen vill. Detta kan tolkas som ett genusarbete mot

¹⁸ Med androgyn menas en person med två kön. I detta arbete kopplas androgyn till pojkflicka/flickpojke.

rådande könsnormer då pojkarna får markörer som visar att de "är" Pippi trots att hon är en flicka. Sparrman menar att "det är situationen i kombination med människors olika erfarenheter som ger bilder dess värde och mening" (Sparrman, 2006, s. 13).

Visuella markörer, exempelvis hårsnoddar och hårspännen, och visuella bilder, exempelvis populärkulturella motiv, tillskrivs värderingar och innebörder av betraktaren beroende på situationen de betraktas i. Det är alltså inte värderingar och innebörder som är inneboende i föremålen eller bilderna, utan det är någonting den enskilde betraktaren själv skapar (ibid.). Det går inte att veta vilka mentala bilder pojkarna får av att "vara" Pippi, men de mentala bilderna innehåller enligt Sparrman fler detaljer än ett uttalat ord och är därför av stor betydelse (ibid.). Att pedagogerna anlägger ett *genusperspektiv* kan därför motverka begränsningarna pojkarna i annat fall kan få utifrån deras könstillhörighet, då "det sätt på vilket man blir bemött och behandlad av omgivningen är klart könsberoende" (Kåreland, 2005, s. 12). Sparrman (2006) menar att hur man framställer kön visuellt har betydelse för hur man uppfattar sig själv som människa. Detta kan även kopplas samman med hur kvinnliga och manliga populärkulturella karaktärer framställs och hur barnen relaterar till dessa för att få en uppfattning om vad det innebär att vara flicka och pojke (Kåreland, 2005).

8.5. Vilket lärande görs möjligt för barnen i samspelet med andra barn och vuxna, med utgångspunkt i populärkulturen?

8.5.1. Samspel mellan barnen utifrån populärkulturen

I observationerna av barnen noterade jag att populärkulturen kunde bilda en gemenskap och ett samspel mellan barnen. I föregående avsnitt observerades en situation där pedagogen Malin visade barnen Bamsekort och läste tillhörande faktatext på baksidan av korten. Efter att Malin visat alla korten och läst alla texter satt endast tre barn kvar, Emil (2:8), Sara (2:11) och Freja (3) som satt sig bredvid Linda efter att de andra barnen gått därifrån. Emil ville ha korten, varpå Malin delade korten i tre högar och gav de tre barnen varsin korthög. Emil, Sara och Freja log mot varandra och satt sig i en tät halvcirkel kring ett lågt bord i ett hörn i rummet. När andra barn kom till bordet för att titta på bilderna ställde sig Emil, Sara och Freja upp och gick därifrån i ett led. Emil gick först och nynnade på Bamselåten, tätt följd av Freja och Sara. Emil stannade och vände sig om mot Freja. Han frågade henne "Sara?", varpå Freja steg åt sidan för att visa att Sara stod bakom henne, och sa "Hon e här". Emil nickade mot Freja och fortsatte nynna på Bamselåten medan de tre barnen gick i ett led genom rummet, utan att visa några andra barn Bamsekorten (Observation, 26 november 2012). Detta kan ses som en situation där de tre barnen bildade en gemenskap kring Bamsekorten som bara de tre delade.

När det var dags att städa rummet för att dela upp barnen i mindre grupper la Emil, Sara och Freja Bamsekorten på den blå samlingsmattan. De nådde inte plastfickan på väggen där Bamsekorten ska sitta. Pedagogen Malin plockade upp några kort och satte dem i plastfickan, medan de andra låg kvar på mattan. Julia (1:11) och Saga (1:7) kom dit och Julia tog upp två kort och Saga tog upp ett kort. Även Maja (2:9) och Lukas (2:5) tog upp några kort, två kort var. Maja höll fram ett av sina kort mot Lukas och frågade "Lukas, va de?" och Lukas svarade "Hia-Hia". En bit bort stod Julia och Saga, tätt intill varandra, och tittade på korten de höll i händerna. Saga hade "Knocke&Smocke", Julia hade "Skalman" och "Gluff-Gluff". De visade varandra korten och log. Saga pekade på Julias "Skalman", varpå Julia viftade med kortet och med ett leende sa "Dä!" (Observation, 26 november 2012).

8.5.2. Samspel mellan barn och vuxna utifrån populärkulturen

Även mellan vuxna och barn kunde en gemenskap och ett samspel observeras. Under det observationstillfälle som pedagogen Malin satt med fem barn på samlingsmattan och tittade på Bamsekort, pratade hon med barnen om karaktärerna de såg på korten. Emil (2:8) satt i Malins knä, Elsa (2:5) satt till vänster om Malin och Lukas (2:5), Johanna (1:5) och Daniel (2:4) satt till höger om Malin. Först visade hon ett kort på Bamses dotter Brumma, och därefter ett kort på häxan Hia-Hia och hennes drake. Emil pekade på draken och sa "Daken e där!" och Malin svarade "Ja där är Hia-Hias lilla drake. Vad har Hia-Hia i handen?". Elsa pekade på trollstaven med en stjärna i toppen, som Hia-Hia höll i handen och sa "Särna". Malin svarade och sa "Ja en stjärna. Det är en trollstav. Som i Harry Potter". Malin visade sedan kortet på Mini-Hopp, Lille Skutts barn, och efter det kom det ett kort med Skalman på. Malin frågade barnen vem karaktären på bilden var och Emil svarade "Skalman!" och pekade på kortet, samtidigt som Lukas pekade på kortet och sa "Titta kottkärria!". Malin svarade och sa "Ja där är Skalmans skottkärria". På nästa kort var det Bamse, och när barnen såg detta ropade alla barnen "BAMSE!" och pekade på kortet. Sedan sa Emil till Malin "Han bli rättetark!" samtidigt som han spände armarna. När Malin visade fler kort gick Lukas, Johanna och Daniel därifrån (Observation, 26 november 2012).

Samspelet mellan barn och vuxna, med grund i populärkulturen, blev även tydligt vid andra tillfällen, exempelvis diskussionen kring pedagogen Malins tatuering samt när Viktor (2:11) byggde pussel.

Pedagogen Malin har en tatuering på vänster överarm. Den föreställer en flicka med flätor som svävar i luften, med hjälp av ballonger hon håller i snören i handen. Malin har vid tidigare tillfällen berättat att barnen tycker om hennes tatuering och att de tror att det är Pippi för att flickan har flätor. Malin satt på en stol vid ett bord, och barnen Elsa (2:5) och Lukas (2:5) befann sig på andra sidan rummet. Elsa gick mot Malin och Lukas följde efter. Elsa sa "Pippi Långstump!" och pekade på Malins arm. Malin hade en långärmad tröja så tatueringen syntes inte. Malin svarad "Ja, det är Pippi Långstrump" och drog upp tröjarmen så att barnen kunde se tatueringen. Lukas pekade på flickan på armen och sa "hä Pippi!" samtidigt som Elsa sa "Där e Pippi!". Malin svarade "Ja där e Pippi". Sedan frågade Malin de två barnen var Pippis händer och fötter var. Barnen pekade på flickans händer och fötter, sedan pekade Lukas på flickans flätor och sa "Tofs!" varpå Malin svarade "Ja där är Pippis tofs" (Observation, 26 november 2012).

Efter förskolebarnens vila efter lunch satt Viktor (2:11) vid ett bord och ville bygga pussel. Jag frågade honom vilket pussel han ville ha och han svarade "Bamse!". När Viktor börjat bygga pusslet tittade han på mig och pekade sedan på pusslet och sa "Dä Bamse hand. Dä Bamse huve". Jag bekräftade det han sagt, och sedan byggde han färdigt pusslet och bad om ett nytt. Jag frågade vilket pussel han ville ha och han svarade "Bygge Bå". Jag berättade för honom att det inte finns något Byggare Bob pussel, och att de enda stora pussel som finns på avdelningen är Nalle Puh och Pettson. Jag frågade vilket pussel han ville ha och han svarade "Petton!". När Viktor fått Pettson-pusslet börjar han bygga ihop Pettsons huvud. Han tittade på mig och pekade sedan på Pettson och sa "Kolla han". Jag svarade "Ja, kolla han. Pettson. Vad gör Pettson?". Viktor svarade "Lagaj glass. Katten å". På pusslet dekorerade Pettson en vit tårta med jordgubbar och katten Findus åt en av jordgubbarna. Jag frågade Viktor vad katten heter, men han svarade inte. Istället svarade Freja (3), som suttit mittemot Viktor vid bordet och tittat på när han byggt pusslet, "Findus!" (Observation, 26 november 2012).

8.6. Analys av möjligheter till lärande i samspelet, med utgångspunkt i populärkulturen

Av resultatet går det att uttyda två tydliga markörer för gemenskap i barngrupperna: att vara tillsammans och att titta/visa. De populärkulturella bilderna och de populärkulturella pusslen öppnar upp för samspel både mellan barn-barn och barn-vuxna. Sparrman (2006) menar att det visuella kan fungera som ett medel för barnen att förstå sin omvärld. Detta kan kopplas till Michélsen (2005) som lyfter att när barn vid cirka 1,5 års ålder börjar kunna kommunicera med hjälp av symboler upplever de sig själva på ett nytt sätt. Barnets medvetenhet om dess växande verbala förmåga ökar möjligheten till ett verbalt samspel med andra (ibid.). Varken Julia (1:11) eller Saga (1:7) har ett utvecklat ordförråd och kommunicerar oftast med att peka och säga "Dä" eller sitt namn. Trots detta kan de kring Bamsekorten, i synnerhet kortet med Skalman, kommunicera med varandra i ett intimt ögonblick som bara de två delar. De utbyter leenden, står tätt tillsammans och Saga pekar på Julias Skalmankort varpå Julia svarar "Dä!". Fast (2007) påpekar att barn redan vid 2 års ålder kan bli medvetna om särskilda varumärken, och känna igen ett varumärke innan de känner igen sitt namn. Detta menar Fast beror på många företags strategi "från vaggan till graven" (ibid.).

Sparrman (2002) menar att barn med hjälp av den *visuella läskunskapen* kan "läsa" och förstå bilder trots att de inte kan läsa text, och detta är något barn ständigt använder sig av när de interagerar med andra. Förutom hos Julia och Saga syns även detta bland de två äldre barnen Maja (2:9) och Lukas (2:5) som under ett ögonblick kommunicerar kring ett Bamsekort på häxan Hia-Hia. Maja och Lukas har ett mer utvecklat ordförråd och Maja frågar Lukas "Lukas, va de?" varpå Lukas svarar "Hia-Hia". I denna situation innehar Lukas rollen som den mer kompetente. Han vet vad karaktären på Bamsekortet heter och kan berätta det för Maja. Rollen som den mer kompetente skiftar ständigt vilket innebär att i något annat sammanhang kan istället Maja vara den mer kompetente (Sparrman, 2006). Trots att det rör sig om en dialog på ett fåtal sekunder kan detta kopplas till det sociokulturella perspektivets begrepp *zoner för möjlig utveckling* (Williams, 2007). Maja vet inte vad karaktären heter men kan med hjälp av den mer kunnige Lukas lära sig detta. Hon befinner sig med andra ord mellan nivån där hon behöver hjälp av en mer kunnig kamrat och nivån där hon kan namnet själv (ibid.).

Fast (2007) lyfter begreppet *jouissance*, vilket innebär att individen är så fokuserad på en aktivitet att hen "glömmer" omgivningen. Detta kan man exempelvis se i leken, och Fast menar att populärkulturen har en stark dragningskraft som är oberoende av barnens sociala, kulturella och ekonomiska status. Vidare menar hon att populärkulturen "förser barn med en gemensam repertoar av karaktärer, bilder och teman vilka bildar bas för samtal och lek, där vuxna står utanför" (Fast, 2007, s. 108). I observationen av Emil (2:8), Sara (2:11) och Freja (3) är det inte bara de vuxna som utesluts utan även övriga barn på förskolan. Emil, Sara och Freja får ett flertal Bamsekort av pedagogen Malin. De sätter sig tätt tillsammans vid ett bord, med ryggen mot de vuxna och de andra förskolebarnen, och när något barn kommer fram för att titta på deras kort går de tre barnen iväg tillsammans för att vara ifred. De går på ett led runt rummet medan Emil nynnar på Bamsemelodin. Detta kan kopplas till Michélsen (2005) som lyfter begreppet *aktivitetsgemenskap*, vilket innebär en gemensam aktivitet där de barn som deltar upplever att de är en del av någonting större, en gemenskap, och där innehållet är emotionellt. Genom att utesluta andra barn och vuxna från att delta skapar de tre barnen en intim gemenskap, någonting som är bara deras.

En av de vanligaste uppmaningarna från barn är enligt Sparrman (2006) önskan om att någon ska *titta*. Viktor (2:11) hade fått ett Bamsepussel han ville bygga. När han byggt en del av

pusslet tittar han på mig. När han ser att han fått ögonkontakt pekar han på pusslet och säger "Dä Bamse hand. Dä Bamse huve". Jag bekräftar det han sagt, och Viktor bygger färdigt sitt pussel. På nästa pussel han bygger syns Pettson som dekorerar en tårta med jordgubbar tillsammans med katten Findus. När Viktor byggt Pettsons huvud pekar han på Pettsons huvud och säger "Kolla han!". Jag svarade "Ja, kolla han. Pettson. Vad gör Pettson?" Viktor svarar "Lagaj glass. Katten ä". Jag frågar Viktor vad katten heter, men han svarar inte. Istället svarar Freja (3), som suttit mittemot Viktor vid bordet och tittat på när han byggt pusslet, "Findus!". Under denna observation påkallar Viktor min uppmärksamhet genom att söka ögonkontakt och genom att peka på pusslet och berätta vad han vill att jag ska titta på. Sparrman menar att "genom att titta utbyter och delar barnen symboliskt kroppsliga erfarenheter eftersom deras påkallande av blicken verkar säga titta med mig eller titta och se vad jag ser" (Sparrman, 2006, s. 78). Önskan om att titta kan ske exempelvis genom verbala yttranden, pekande, ansiktsuttryck och leenden (ibid.). Viktor använder sig av samtliga.

Sparrman menar att "barn använder och kombinerar bilder, symboler, ord och materiella ting för att skapa mening i sina egna liv" (Sparrman, 2006, s. 74). De kan både förstå och använda sig av det visuella i den sociala interaktionen med andra, och användningen av det visuella i interaktionen kan fungera som ett sätt för barnen att tolka och förstå sin omvärld (ibid.). Elsa (2:5) och Lukas (2:5) tolkar pedagogen Malins tatuering på armen som Pippi Långstrump. Malin berättade att flera barn på förskolan tror att tatueringen föreställer Pippi för att flickan har flätor. Sparrman (2002) menar att barn ständigt förhandlar om det visuellas betydelse. Elsa, Lukas och de andra barnen som tolkar tatueringen som Pippi har förhandlat fram denna visuella betydelse, de har tolkat den utifrån det de känner till, men visuella betydelser förhandlas ständigt och därmed kan tatueringen betyda någonting annat vid senare tillfälle (ibid.). Elsa och Lukas pekar på tatueringen och säger "Där e Pippi", pekar på flickans fötter och händer, och slutligen på flickans flätor och säger "Tofs!". Malin bekräftar det barnen säger, har ögonkontakt med barnen och bemöter dem med ett leende. Hon ser barnen som kompetenta deltagare i interaktionen, vilket är av betydelse i medskapande (Sparrman, 2006).

Detta går att koppla till Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) som menar att "genom att lyssna på och intressera sig för vad barnet har att säga och att respektera dess åsikter visar den vuxne att barnet är en människa att räkna med. Det handlar alltså om att tala *med* barn och inte *till* barn" (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s. 73). Malin visar med sitt kroppsspråk, ansiktsuttryck och bekräftande dialog att hon lyssnar på vad barnen har att säga. Detta har betydelse även i läroplanen för förskolan, Lpfö98 (2010), där det i förskolans värdegrund och uppdrag står att förskolan ska uppmuntra barnens nyfikenhet, uppmuntra deras vilja och lust att lära, vara medvetna om att barnen tar med sig individuella erfarenheter till förskolan som måste beaktas, och att språk och lärande hänger samman. Att språk och lärande hänger samman är även tydligt i det sociokulturella perspektivet där interaktion och kommunikation är två grundstenar (Williams, 2007).

När pedagogen Malin satt med fem barn och tittade på Bamsekort fick barnen själva berätta vad de såg på korten. På kortet med häxan Hia-Hia la Emil (2:8) istället märke till draken och sa "Daken e där!". Malin bekräftade detta genom att säga "Ja där är Hia-Hias lilla drake. Vad har Hia-Hia i handen?" Elsa (2:5) pekade på trollstaven med en stjärna i toppen och sa "Särna", varpå Malin svarade "Ja, en stjärna. Det är en trollstav. Som i Harry Potter". När Malin därefter visade kortet på Bamse ropade alla fem barnen "BAMSE!" och pekade på kortet. Emil pekade på Bamse och sa sedan till Malin "Han bli

rättetark!”. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) menar att när vuxna tar initiativ till samtal och bjuder in barn att delta i samtal visar de sig som kommunikativa förebilder för hur barnen ska ta sig in i språket.

För att skapa meningsfulla situationer för barnet ska den vuxne tala om sådant barnet är intresserat av och under samtalet använda uttrycksformer som är i nivå med eller strax ovanför barnets egna uttrycksförmåga (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s. 72).

Malin valde att titta på Bamsekort med barnen. Hon läste texten på kortens baksida, vilka presenterade karaktärerna på kortens framsida. Hon förklarade begrepp barnen inte förstod, och ställde frågor till barnen om vad de såg på korten. Samtidigt kopplade hon vid ett tillfälle samman Hia-Hias stjärna på trollstaven med den populärkulturella karaktären Harry Potter. Fast (2007) menar att en viktig del av lärandet är att det sker inom en social praktik. Detta sker inom denna observation genom att Malin visar barnen bilder, de pratar med varandra om vad de ser och de lär varandra nya saker. Detta kan kopplas till det sociokulturella begreppet *situerat lärande*, vilket innebär att lärande är situationsbundet (Williams, 2007). Det barnen lär sig i denna situation lär de sig även just på grund av denna situation. I ett annat sammanhang ser lärandet ut på ett annat sätt. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) påpekar att samtidigt som den vuxne ska lyssna på och intressera sig för vad barnet har att säga ska den vuxne även föra in och prata om någonting som kan vara nytt för barnet. Detta måste ske på ett sätt som gör barnet intresserat och engagerat. Samtalet måste vara givande för både barnet och den vuxne, och detta sker genom ömsesidighet och respekt för skilda åsikter (ibid.).

Malin tog själv initiativ till att titta på Bamsekorten. Hon tog ner dem och satte sig på den blå samlingsmattan. Medan några barn observerade detta från början och satte sig tillsammans med henne, anslöt sig några barn senare. Williams (2007) lyfter att genom att vara delaktig i verksamheten och skapa utrymme och situationer för barnen att upptäcka andra barns uppfattningar, bidrar den vuxne till barnens samlärande. I och med detta kan barnen upptäcka mångfalden av kunskap inom gruppen och vad de kan lära av varandra (ibid.). Detta går även att koppla till läroplanen för förskolan där det i förskolans grundläggande värden och uppdrag står att barn och vuxna lär av varandra i samspelet och att verksamheten därför bör baseras på det.

Lärandet ska baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Barngruppen ska ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande. Förskolan ska ge barnen stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer (Skolverket, 2010, s. 7)

Det sker ett aktivt samspel mellan Malin och barnen då de tittar på och pratar om Bamsekorten. Malin ser barnen som kompetenta deltagare i diskussionen vilket enligt Sparrman (2006) är av betydelse i medskapandet. Malin och Bamsekorten kan enligt Michélsen (2005) ses utifrån begreppet *affordances*. *Affordance* handlar om vad den fysiska miljön erbjuder individen, den relation som uppstår mellan människan och rummet hen befinner sig i. Det är av betydelse vad barnen uppmärksammar som intressant och meningsfullt utifrån deras perspektiv (ibid.) Bamsekorten kan ses som en *affordance* då de erbjuder en form av miljö för barnen, att sitta tillsammans med pedagogen Malin och dela en upplevelse, samt ett för dem intressant objekt att studera, karaktärerna på Bamsekorten.

9. Diskussion

I diskussionen ska jag redogöra för huruvida jag nått syftet med denna undersökning samt om jag besvarat de frågeställningar jag presenterade i början av arbetet. Därefter följer en koppling till arbetets relevans för förskolans verksamhet samt forskningsrelevans. Slutligen presenterar jag förslag på framtida forskning inom ämnet populärkultur för de minsta barnen i förskolan.

Syftet med detta examensarbete var att för det första undersöka vilken plats populärkulturen har i förskolan, för det andra undersöka hur pedagoger resonerar kring populärkultur samt även populärkultur ur ett genusperspektiv. För det tredje ville jag även undersöka hur barnen skapar mening, agerar och konstruerar genus med utgångspunkt i populärkulturen. Detta undersöktes på en förskoleavdelning med barn i åldrarna 1 – 3 år, av den anledning att tidigare forskning inom fältet populärkultur främst avser undersökningar med barn från sex år och uppåt. Dessa undersökningar handlar dessutom främst om barns läs- och skrivinlärning, eller barns TV-tittande.

Intervjuer genomfördes med avdelningens fyra pedagoger, och observationer av förskolans verksamhet genomfördes under sju förmiddagar. Det insamlade datamaterialet analyserades utifrån relevant litteratur, läroplanen för förskolan samt den inlärningsteoretiska traditionen sociokulturellt perspektiv.

9.1. Kommunikation.

Mitt resultat visar att populärkulturen kan utgöra en grund för kommunikation, samspel och konstruktion av genus i förskolan. Med detta menar jag att populärkulturen kan fungera som en komplementär del till den pedagogiska och vardagliga verksamheten i förskola och skola. En slags inkörsport till barns lärande genom deras egna populärkulturella intressen. I det sociokulturella perspektivet är *artefakter som tankestötta* ett centralt begrepp, vilket återkommande visat sig i mina observationer (Williams, 2007). Oberoende av talspråklig utveckling kan barnen med hjälp av populärkulturella artefakter ändå kommunicera och samspela genom att titta, visa och i vissa fall berätta för varandra vad de ser (Fast, 2007; Säljö, Schoultz & Wyndhamn, 1999; Sparrman, 2006). Detta kan exempelvis ses i observationen av Saga (1:7) och Julia (1:11) som står tätt tillsammans och tittar på ett Bamsekort föreställande Skalman. De har inte ett utvecklat språk, men skapar ändå en gemenskap kring korten och kommunicerar genom att peka och säga ”Dä!”, som jag tolkar som ett sätt att visa för varandra att de båda känner igen Skalman. Fast (2007) menar att populärkulturen ”förser barn med en gemensam repertoar av karaktärer, bilder och teman vilka bildar bas för samtal och lek” (Fast, 2007, s. 108). Populärkulturella bilder kan med andra ord öppna upp för kommunikation och gemenskap även hos de barn som inte har ett utvecklat ordförråd än. Min uppfattning av detta är att populärkulturen i sådana fall även kan bygga broar över språkbarriärer hos barn och vuxna som inte talar samma språk, genom att de med populärkulturella symboler kan mötas över en gemensam bas de båda känner igen. Definitionen av populärkultur jag använt mig av i detta arbete är att populärkulturen är en massproduktion av kulturprodukter, för och av en stor del av befolkningen (Persson, 2000; Sparrman, 2002).

9.2. Barnkultur och barns kultur

Jag har inte begränsat mig till vare sig barnkulturen eller barns kultur, utan tolkat populärkulturen som alla de massproducerade karaktärer som barnen tar med sig till förskolan samt de som erbjuds av förskolan. Detta kan anses problematiskt då det är skillnad på

barnkultur och barns kultur. Barnkulturen avser den kultur vi vuxna skapat för barnen medan barns kultur är den kultur barnen skapar tillsammans i interaktionen med varandra (Sparrman, 2006). Men i mitt resultat har det framkommit att även om exempelvis Spindelmannen är en karaktär först och främst skapad för vuxna människor och därefter skapad för barn, vilket gör att Spindelmannen kategoriseras som barnkultur, använder sig barn ändå av karaktären i samspelet med andra och detta gör att Spindelmannen även hör hemma i barns kultur. Spindelmannen var inte någon ofta förekommande karaktär i barngruppen på förskolan, men representerar ändå ett tydligt exempel på komplexiteten mellan barnkultur och barns kultur, samt finkultur och populärkultur.

9.3. Bra och dålig populärkultur?

Ett centralt begrepp inom populärkulturen har visat sig vara *transmedial intertextualitet*. Detta betyder att exempelvis en karaktär från en film representeras i flera olika medier (TV, böcker, kort, affischer, pennfodral et cetera) och dessa medier refererar hela tiden till varandra (Sparrman, 2006). Den transmediala intertextualiteten har visat sig tydlig i detta arbete då flera populärkulturella karaktärer figurerar på såväl barns kläder som i förskolans verksamhet (musik, pussel, böcker, inredning). Noterbart är att merparten av de populärkulturella karaktärerna som representeras i undersökningen är flera årtionden gamla. Endast tre av fjorton karaktärer är skapade de senaste åren.

Min uppfattning är att det kan finnas två möjliga förklaringar till varför den populärkultur som representeras i förskolan i överlag är gammal. Populärkulturen har en plats i förskolan och representeras på flera olika sätt, men den populärkultur som representeras behöver nödvändigtvis inte representera det barnen är intresserade av. Barnen får kläder med populärkulturella tryck av anhöriga vuxna, populärkultur de kanske inte själva valt eller är intresserade av. Barnen har på sig dessa kläder i förskolan och pedagogerna tolkar detta som att barnen tycker om den populärkultur som representeras på kläderna. Denna populärkultur kanske sedan återfinns i den pedagogiska verksamheten. En annan möjlig förklaring är att pedagogerna är beslutsfattare i verksamheten, och själva kan välja vilken populärkultur de anser ska representeras i förskolan. Exempelvis finns inte Hello Kitty representerad i verksamheten, vilket kan grunda sig i att pedagogerna inte vet hur de ska förhålla sig till karaktären, kanske ur ett genusperspektiv som pedagogen Elin lyfte i sin intervju (Personligt samtal, 3 december 2012). En fråga pedagoger bör ställa sig är om det är viktigare med pedagogiskt vald populärkultur i förskolan än den populärkultur barnen själva väljer trots att vuxna anser den vara dålig. I läroplanen för förskolan, Lpfö98 (Skolverket, 2010), står det att förskolan både ska överföra ett kulturarv av värden, traditioner, historia, språk och kunskaper såväl som att ta tillvara på barnens eget kulturskapande och låta dem vara delaktiga i utformningen av verksamheten. Genom att vuxna väljer vilken populärkultur som anses vara bra eller dålig, följs då läroplanens uppdrag i detta avseende? Mitchell och Walsh (2002) menar att den populärkultur som anses vara dålig och den populärkultur som kan klassas som finkultur har ett komplext förhållande, men att istället för att se dessa som varandras motsatser borde de ses som beroende av varandras existens. Genom att i förskolans verksamhet även ta in den populärkultur hos barnen som pedagogerna anser vara mindre bra, följs läroplanen och dessutom kan lärandetillfällen skapas genom att pedagogerna tillsammans med barnen kan problematisera och kritiskt diskutera föreställningar inom populärkulturen.

9.4. Genus

Den tydligaste kritiken mot populärkulturen var, bland de intervjuade pedagogerna, de könsstereotypiska inslagen. Ett av barnen i Barbafamiljen, Barbafin, modifierades enligt pedagogen Elin (Personligt samtal, 3 december 2012) från att vara ”utseendefixerad” till att

tycka om vackra saker. Pippi Långstrump ansågs vara lätt att arbeta med eftersom hon är så ”killig” vilket enligt pedagogen Sofia betydde att pedagogerna inte behövde tänka lika mycket på genusaspekten (Personligt samtal, 23 november 2012). Lindh-Munther och Kåreland (2005a) menar att inom barnlitteraturen uttrycks kulturella värderingar och sociala mönster som förmedlar till barnen vad som är typiskt manligt och typiskt kvinnligt. Sparrman (2006) lyfter dock att stereotyper inte är bestämda utan kan ifrågasättas och omformas, och påpekar vikten av att ifrågasätta stereotypernas fixering och visa hur de i verkligheten kan ha flera olika betydelser. Resultatet av min undersökning har visat att det bland pedagogerna finns en stark strävan att arbeta utifrån ett *genusperspektiv* och uppmärksamma barnen på deras möjligheter snarare än begränsningar av könstillhörighet. Detta blir även en förutsättning för vilken populärkultur de väljer att ta in i förskolans verksamhet. Men pedagogernas genusperspektiv syns även i barngruppen, exempelvis i observationen av Alexander (2:11) som också ville ha ”Pippitofsar” när han såg att flickorna i barngruppen hade det. När Alexander fått sina tofsar i håret ville Emil (2:8), Sebastian (1:10) och Viktor (2:11) också ”ha Pippi!”, men istället för tofsar ville de ha hårspännan. Detta kan enligt Sparrman (2006) ses som visuell materiell kultur, där exempelvis kläder kan ha ett starkt symboliskt värde i barnens skapande av genus. Det kan både ge och ta makt från barnet. Min uppfattning är att Pippitofsarna och hårspännena gav makt, då Pippi Långstrump är ett starkt och fritt barn. Här kan det vara av vikt att fundera över på vilket sätt det symboliska värdet hos hårspännena och tofsarna kan förändras, om det istället för Pippi Långstrump hade varit en mindre stark kvinnlig karaktär. Är det Pippi Långstrump som gör att pojkarna tar på sig de könsstereotypa hårspännena eller är det i överlag det genusperspektiv pedagogerna använder sig av i verksamheten? Oavsett anledning upplevdes pojkarna glada över att få ”ha Pippi”, och denna observation kan således kopplas till läroplanen för förskolan, Lpfö98, där det i värdegrunden står att ”flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller” (Skolverket, 2010, s. 5).

Jag har hittills diskuterat hur populärkulturen kan fungera i ett kommunikativt syfte för de alla minsta barnen i förskolan och hur jag tror att populärkulturella karaktärer som symboler kan bygga broar över språkbarriärer. Jag har diskuterat den tydliga överrepresentationen av ”gammal” populärkultur i förskolan, och vikten av att pedagogerna överför traditioner och kulturarv samtidigt som de tar tillvara på barnens intressen. Jag har även diskuterat hur populärkulturen främst behandlas ur ett genusperspektiv i den förskola jag undersökt, och diskuterat huruvida det är populärkulturella karaktärer eller ett omfattande genusperspektiv i förskolans verksamhet som öppnar upp möjligheter för pojkar och flickor att bryta mot könsstereotyper. Sist men inte minst vill jag lyfta hur populärkulturen kan öppna upp för delaktighet och samspel mellan barn och barn samt barn och vuxna.

9.5. Samspel och gemenskap

I resultatet av undersökningen blir det vid ett flertal tillfällen tydligt hur populärkulturen kan fungera som en grund till samspel och delaktighet. Julia (1:11) och Saga (1:7) möts över Bamsekortet på Skalman, och Lukas (2:5) delar med sig av kunskap om häxan Hia-Hia på det Bamsekort Maja (2:9) håller i handen. Emil (2:8), Sara (2:11) och Freja (3) umgås i en sluten grupp kring de Bamsekort de fått av pedagogen Malin. Viktor (2:11) berättar för mig om det Bamsepussel och det Pettsonpussel han bygger. Elsa (2:5) och Lukas (2:5) pratar med pedagogen Malin om den ”Pippitatuering” hon har på armen. Pedagogen Malin sitter med fem barn och pratar om Bamsekorten. Och när Maja (2:9), Leon (2:3), Elsa (2:5) och Lukas (2:5) dansar till låtar från Pippi Långstrump och gör ”Pippitofsar” med händerna öppnar det upp för en situation där Oscar (1:6) kommer fram till barnen och imiterar deras rörelser. Dessa

observationer visar hur populärkulturen kan utgöra en grund för samspel och delaktighet mellan både barn och barn samt barn och vuxna.

Fast (2007) menar att populärkulturen har en stark dragningskraft som är oberoende av barns sociala, kulturella och ekonomiska status. Genom populärkulturen kan barnen mötas oavsett bakgrund då det blir någonting de gemensamt känner igen och kan dela. Michélsen (2005) kallar detta för *aktivitetsgemenskap* då barnen som deltar upplever att de är en del av någonting större, en gemenskap där innehållet blir emotionellt. I mötet med populärkulturen kan barnen bidra med sin kompetens och lära med och av varandra. Sparrman (2006) menar att rollen som den mer kompetente skiftar, men att i olika situationer finns det alltid någon som är den mer kompetente. Barnen kan här delge varandra olika sorters erfarenheter och kunskap. I och med detta ingår både barn och vuxna ständigt i *olika zoner för möjlig utveckling*, ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet (Williams, 2007). Både barn och vuxna går från att exempelvis inte veta vad en karaktär heter men kan med hjälp av en mer kunnig kamrat lära sig detta. Zonen för möjlig utveckling innebär därmed mittpunkten mellan nivån där individen klarar någonting med hjälp från en mer kunnig kamrat och nivån där individen klarar det själv (Williams, 2007). Min uppfattning av populärkulturen utifrån tidigare forskning, läroplanen för förskolan samt det sociokulturella perspektivet är att populärkulturen kan fungera som en mötesplats för barn och vuxna där de kan dela erfarenheter och lära sig nya saker tillsammans. Sparrman menar att ”barn använder och kombinerar bilder, symboler, ord och materiella ting för att skapa mening i sina egna liv” (Sparrman, 2006, s. 74). Förskolan som är en verksamhet skapad för barnen bör i sådana fall ta tillvara på detta meningsskapande av bilder och symboler för att skapa en trygghet för barnen, en gemenskap i barngruppen samt lärandetillfällen utifrån barnens intressen. I läroplanen för förskolan, Lpfö98 (Skolverket, 2010) står det att förskolan ska uppmuntra barnens nyfikenhet och lust att lära, uppmärksamma att språk och lärande hänger samman, samt ta tillvara på barnens individuella erfarenheter och intressen.

Mitt resultat visar att populärkulturen kan ha en betydande plats i förskolan så länge pedagogerna är medvetna om hur de använder sig av den. Barnen på den undersökta förskoleavdelningen visade under mina observationer att de både kommunicerade, samspelade och agerade tillsammans med utgångspunkt i populärkulturen, samt att de konstruerade genus utifrån populärkulturen. Genusaspekten avsåg däremot inte traditionella könsstereotyper utan snarare motsatsen. Detta kopplar jag till pedagogernas fokus på genusperspektiv i verksamheten, och hur de valde att bemöta populärkulturen med ett syfte att motverka könsstereotyper. Jag är medveten om att denna undersökning starkt präglats av pedagogernas tidigare arbete med populärkultur som tema på vårterminerna, samt deras genusperspektiv i verksamheten, och med detta vill jag i följande avsnitt delvis diskutera mitt arbetes relevans för förskolan som verksamhet samt arbetets forskningsrelevans. Jag vill även presentera förslag på framtida forskning.

10. Verksamhetsrelevans och Forskningsrelevans

Resultatet av detta arbete kan inte generaliseras då antalet deltagare i undersökningen är för få. Dock kan resultatet ändå säga någonting om hur det kan se ut i en förskola där pedagogerna arbetar med barnens populärkultur samt arbetar med ett genusperspektiv. Med min undersökning vill jag visa vilket grund till kommunikation, samspel och genuskonstruktion som populärkulturen kan utgöra i den pedagogiska verksamheten. Jag vill även visa hur även de minsta barnen i förskolan som inte har ett utvecklat ordförråd ändå kan mötas i kommunikation och gemenskap över populärkulturella karaktärer de känner igen. Min uppfattning är att denna undersökning kan visa på möjligheterna med populärkultur i förskolan. Och förhoppningsvis inspirera pedagoger, i synnerhet de som arbetar med de minsta barnen i förskolan, att reflektera över sina uppfattningar om populärkulturen och försöka få in barnens intressen i verksamheten.

Arbetets forskningsrelevans kan anses varierad. Å ena sidan är inte undersökningen generaliserbar, och det kan vara svårt att upprepa undersökningen såvida man inte gör det på en förskola liknande den jag undersökt. Där pedagogerna arbetar med både populärkultur och genus. Å andra sidan finns det inte mycket forskning angående populärkulturen bland de minsta barnen i förskolan, och därmed kan detta ses som ett blygsamt bidrag att bygga vidare på.

11. Framtida forskning.

Det finns ett flertal olika infallsvinklar man kan använda sig av i framtida forskning om populärkultur bland de minsta barnen i förskolan. För att bygga vidare på min egen undersökning vore det av intresse att undersöka om uppfattningarna om populärkultur skiljer sig markant mellan yngre och äldre pedagoger. I min undersökning var den yngsta pedagogen 25 år och den äldsta pedagogen var bara 40 år. Vidare kan detta utvecklas med av vilka anledningar åsikterna skiljer sig, exempelvis genom att undersöka åsikterna ur ett genusperspektiv. Detta kan synliggöra pedagogernas föreställningar och fördomar vilket kan öppna upp för en medvetenhet om egna ställningstaganden och ett eventuellt utvecklingsarbete gällande populärkulturen i förskolan.

I diskussionen problematiserade jag huruvida den representerade populärkulturen på barnens kläder, och i förskolans inredning och material, var barnens självvalda intressen eller om de var någonting valt av anhöriga vuxna och pedagoger. Med grund i detta vill jag föreslå framtida forskning som utgår från en enkätundersökning bland föräldrar om vilken populärkultur barnen är intresserade av på fritiden i form av TV-program/leksaker/et cetera samt jämföra om dessa intressen är synliga i förskolans verksamhet. Min uppfattning är att detta kan öppna upp för ett samarbete mellan hem och förskola där både barn och föräldrar kan påverka vilken populärkultur som representeras i förskolans verksamhet. Detta kan även leda till att pedagogerna får en tydligare inblick i barnens individuella erfarenheter av populärkultur och kan därmed ta detta i beaktande i utformningen av den pedagogiska verksamheten.

12. Referenser

- Bjørndal, R.P. Cato (2003). *Det värderande ögat; observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Boëthius, Ulf. (2007). *Pippi var ett vanartigt barn av sin tid*. Hämtat 15 november 2012, från http://www.svd.se/kultur/understrecket/pippi-var-ett-vanartigt-barn-av-sin-tid_669493.svd
- Carlgren, Ingrid. (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. I I.Carlgren (Red.), *Miljöer för lärande* (s.9-29). Lund: Studentlitteratur.
- Mitchell, Claudia & Walsh, Jacqueline. (2002). *Researching Children's Popular Culture. The Cultural Spaces of Childhood*. London: Routledge.
- Esaiasson, Peter & Giljam, Mikael & Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena. (2007). I P.Esaiasson (Red.), *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (Upplaga 3:4). Stockholm: Norstedts Juridik.
- Fast, Carina. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Uppsala Studies in Education, 115). Uppsala: Uppsala universitet.
- Fast, Carina. (2008). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, Knud. (2007). *Lärande*. (Upplaga 2:3). Studentlitteratur: Lund.
- Johansson, Eva. (2001). *Små barns etik*. Stockholm: Liber.
- Kåreland, Lena. (2005). Frihet eller närhet? Om Benny och Malla. I L.Kåreland (Red.), *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kåreland, Lena & Lindh-Munther, Agneta. (2005a). Skönlitteraturen i förskolan. I L.Kåreland (Red.), *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kåreland, Lena & Lindh-Munther, Agneta. (2005b). Om läsning och könsmonster i förskolan. I L.Kåreland (Red.), *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Löfstedt, Ulla. (1999). Bildskapande som social praktik i förskolan. I I.Carlgren (Red.), *Miljöer för lärande* (s.33-58). Lund: Studentlitteratur.
- Michélsen, Elin. (2005). *Samspel på småbarnsavdelningar*. Stockholm: Liber.
- Nationalencyklopedin. (u.å.a.). *Populärkultur*. Hämtat 7 november 2012, från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/kort/popul%C3%A4rkultur>
- Nationalencyklopedin. (u.å.b.). *Kultur*. Hämtat 15 december 2012, från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/enkel/kultur>

Nationalencyklopedin. (u.å.c). *Barn*. Hämtat 15 december 2012.
<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/barn/124088>

Nationalencyklopedin. (u.å.d). Hämtat 15 december 2012.
<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/genus/181336>

Norman, Karin. (1996). *Kulturella föreställningar om barn. Ett socialantropologiskt perspektiv*. Rädda barnen.

Persson, Magnus. (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur

Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk pedagogik*. Stockholm: Liber.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98*. Reviderad 2010. Stockholm: Fritzes förlag.

Sparrman, Anna. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv: bilder, medier och praktiker*. (Linköping Studies in Arts and Science, 250). Linköping: Linköpings universitet.

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

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger & Schoultz, Jan & Wyndhamn, Jan. (1999). Artefakter som tankestötta. I I. Carlgren (Red.), *Miljöer för lärande* (s.155-181). Lund: Studentlitteratur.

Änggård, Eva. (2005). *Bildskapande – en del av förskolebarns kamratkulturer*. (Linköping Studies in Arts and Science, 315). Linköping: Linköpings universitet

Williams, Pia. (2007). *När barn lära av varandra – samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber.

13. Bilagor

13.1. Bilaga 1, *Intervjufrågor*

Pedagogen

Hur gammal är du?

Vilken utbildning har du?

När tog du examen?

När började du arbeta på den här avdelningen/förskolan?

Verksamheten

Hur kommer det sig att ni valde att ha Barbapapa som tema på våren?

När ni arbetar med Barbapapa som tema, hur brukar ni arbeta då?

Upplever du att ni tänker mer på barnens populärkultur under våren än på hösten?

Vad tänker du på när du hör ordet populärkultur?

Har du sett någon populärkultur i barngruppen?

Hur jobbar ni med populärkulturen i vardagen?

Har du någon annan erfarenhet av populärkultur, exempelvis kurs?

Hur tänker du kring populärkulturens plats i förskolan?

Finns det någon "bra" och "dålig" populärkultur?

13.2. Bilaga 2, Dokumentation i förskolan



Bild 1: Ebba (2:8) med Pippi-klänning och Pippi-strumpbyxor.

Bild 2: Saga (1:7) mössa med Brummelisa.

Bild 3: Sara (2:11) mössa med Lille Skutt.

Bild 4: Leon (2:3) med Spindelmannen-skor.

Bild 5: Wilma (2:6) med Bamsetröja och dunderhonung.



Bild 6: Wilma (2:6) med Hello Kitty-strumpor.

Bild 7: Aron (2:1) tröja med Barbazoo och Barbaskön

Bild 8: Noel (2:7) tröja med Alfons Åberg

Bild 9: Maou (2:10) tröja med Buzz Lightyear¹⁹

Bild 10: Ella (1:10) Hello Kitty-tofflor

Bild 11: Hugo (2:6) tröja med Pippi Långstrump

¹⁹ Karaktär från filmen "Toy Story"



Bild 12: Leonard (2:3) strumpor med Blixten McQueen²⁰

Bild 13: Wilma (2:6) tröja Mimmi Pigg

Bild 14: Sara (2:11) tröja Mimmi Pigg



Bild 15: Kudde Laban, Lila Gruppens vilorum.

Bild 16: Kudde Mimmi Pigg, Blå Gruppens vilorum.

Bild 17: Kudde Laban, Blå Gruppens vilorum.

²⁰ Karaktär från filmen "Bilar"



Bild 18: Daniels (2:4) gosdjur Nalle Puh och Nasse.

Bild 19: Ebbas (2:8) hårsnodd Hello Kitty.

Bild 20: Sagas (1:7) ryggsäck Pippi Långstrump.

Bild 21: Minnas (2:8) ryggsäck Pippi Långstrump.



Bild 22: Blå Gruppens vilorum, Labantavlor.



Bild 23: Gröna Gruppens vilorum, 4 av 15 karaktärer är populärkulturella.



Bild 24: Förskolans Bamsesång.



25a



25b

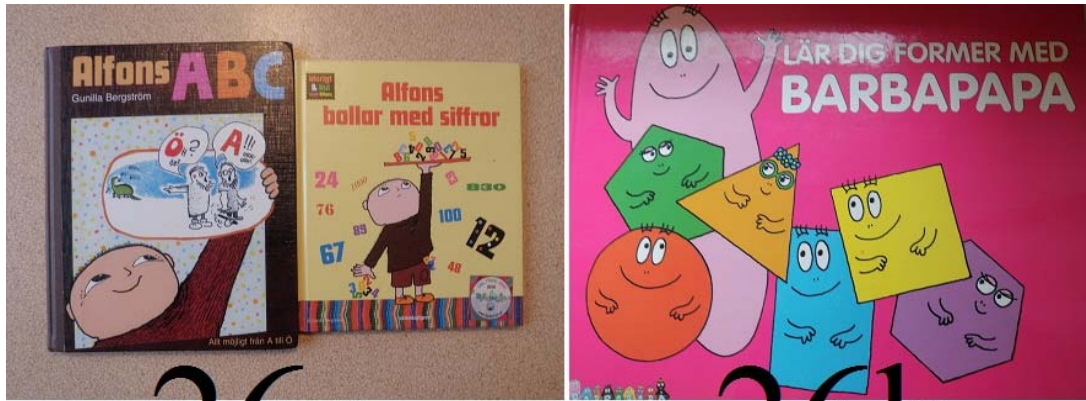


25c

Bild 25a: Pussel med Nalle Puh, Pettson och Findus, Molly Mus, och Bamse.

Bild 25b: Bamsepussel.

Bild 25c: Pussel med Molly Mus, Pippi, Bamse och Alfons Åberg.



26a

26b

Bild 26a: Matematikböcker, Alfons Åberg.
 Bild 26b: Matematikbok, Barbapapa.
 Bild saknas på Pippi Långstrump-bok.



27



28a



28b

Bild 27: Geometriska figurer, Barbapapa.
 Bild 28a: Matematiska kort, Mumin.
 Bild 28b: Matematiska kort, Mumin.



Bild 29: Barbapapa-skylden i Gröna Gruppens hall.
Bild 30: Bamsekorten.

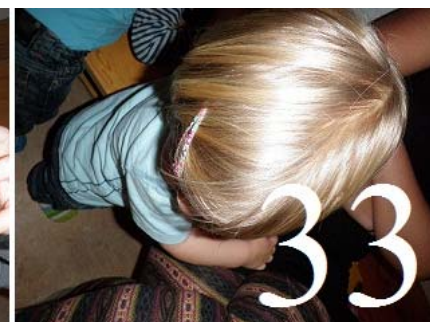
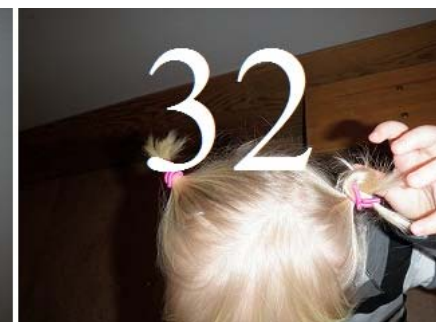


Bild 31: Alexander (2:11) med "Pippitofsar".
Bild 32: Emil (2:8) med "Pippitofsar".
Bild 33: Sebastian (1:10) med hårspänne.