



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

”Indiana Jones har varit i Japan”

En studie om förskoleklasslevers populärkulturella intressen och dess bidrag till undervisningen

Ann-Charlotte Jönsson

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: PDGX62
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Ht 2014
Handledare: Susanne Dodillet, Caroline Berggren.
Examinator: Michael Hansen
Rapport nr: HT14 IPS PDGX62;3

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: PDGX62
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Ht 2014
Handledare: Susanne Dodillet, Caroline Berggren.
Examinator: **Michael Hansen**
Rapport nr: HT14 IPS PDGX62;3
Nyckelord: förskoleklass, populärkultur, literacy, 4 språkliga repertoarer

Syfte: Både förskola och skola ska ta sin utgångspunkt i barn och elevers rådande erfarenheter. I förskolan lyfter man också tydligt fram vikten av att utgå från barnens intresse. Idag är populärkultur en betydande del av dessa erfarenheter och intressen. Syftet med studien är att ta reda på vad denna förskoleklass elevers populärkulturella kapital, deras "funds of knowledge" erbjuder när det gäller att använda och utveckla de fyra repertoarerna, den kodknäckande, textskapande, textbrukande och kritisk analytiska repertoaren både i lärarens undervisning som i elevernas egna val av aktiviteter. Forskningsfrågorna som ställs i relation till detta syfte är i vilka situationer som eleverna i förskoleklassen ger uttryck för sina populärkulturella erfarenheter och intressen, hur lärarna agerar i dessa situationer och hur det kan tolkas och förstås utifrån de fyra repertoarerna?

Metod: Lärarnas undervisning och elevernas egna val av aktiviteter är de situationer som har observerats i sökandet efter elevernas olika uttryck gällande populärkulturella intressen och erfarenheter. Detta har analyserats i relation till de fyra repertoarerna att agera som kodknäckare, textbrukare, textskapare och kritiska analytiker.

Resultat: Elevernas populärkulturella intressen och erfarenheter erbjuder eleverna att agera som kodknäckare, textbrukare och textskapare i de egna val av aktiviteter. Läraren erbjuder eleverna möjligheten att använda dessa tre även i lärarledd undervisning, även om det sker utifrån ett annat innehåll än det som eleverna ägnade sig åt i sina fria val av aktiviteter. Den fjärde repertoaren, den kritiska analysen repertoaren användes varken i de lärarledda undervisningssituationerna eller i eleverna egna aktiviteter. De populärkulturella erfarenheterna och intressena eleverna gav uttryck för visar att det finns förutsättningar för att lyfta och bearbeta olika populärkulturella texter utifrån frågor om exempelvis makt, rasism, orättvisor, stereotypa könsroller i undervisningen OM lärare ger ett aktivt stöd för detta.

Förord

Utifrån studier och genomförandet av aktioner och aktionsforskning på magisternivå har jag utvecklat min undervisning och mitt aktörsskap i förskoleklassen. Att agera för att lära och lära för att agera blev en slags dubbelverkande DNA spiral där lärandet och görandet skedde både samtidigt och växelvist.

Detta gjorde att jag fick ett uppdrag av Ängelholms Barn och Utbildningsförvaltning, att delta i och samtidigt beforska en del av ett längre utvecklingsprojekt utifrån en aktionsforskningsansats. Alla involverade har betraktats som lärande, jag som en lärande ”forskare”, alla reflekterande lärare och framför allt elever som både lär och samtidigt bidrar till mitt och lärarnas lärande. Observationerna i denna studie har varit ett sätt att axla rollen som kritisk vän i lärarnas strävan mot en förskoleklass och skola på vetenskaplig grund.

Jag har samarbetat med forskare från Högskolan i Halmstad, med goda handledarkolleger och med lärare på den aktuella skolan. Det har förts dialoger där föreställningar ställts på sin spets. Detta har påverkat mig som människa och lärare. Framför allt har studien utmanats och utvecklats i god aktionsforskningsanda. Jag vill särskilt tacka de lärare och elever som så generöst välkomnade mig, generösa och villiga att dela med sig av tankar och reflektioner. Tack för att ni lät mig ta tid och tack för kaffet.

Tack Susanne och Caroline som lotsade mig fram den sista biten. Den spännande empirin kunde få sin slutliga form och bli till ett resultat. Givetvis vill jag tacka Agneta som delade resorna till Göteborg med mig där vi bollade studier och andra bryderier.

Christer och våra två hemmavarande barn har fått stå ut med mina vändor, att ha fattat och sen förstå att man inte förstått någonting, och så en hel del julpysslande som inte riktigt blev av.

Och till slut; Anki. Utan din påverkan, och ditt sätt att utmana mig från att ha agerat som en dressin som försökt att dra ett godståg, till att verkligen förstå vad aktörsberedskap och empowerment innebär så hade denna studie inte blivit till som så mycket annat. Nu vill jag ge lite tillbaka genom att förhålla mig på samma sätt till andra – att bidra till andras aktörsberedskap!

Innehållsförteckning

Abstract	
Förord	
Innehållsförteckning	
Inledning och problemområde	6
Teoretiska utgångspunkter	8
Barn och elevers populärkultur – ett vidgat textbegrepp.....	9
Populärkultur - Lärarens eller föräldrars ansvar.....	10
Barn och elevers populärkultur i undervisningen.....	11
Repertoarmodellen.....	13
Syfte och frågeställningar	14
Metod	15
Metodval.....	15
Urval och genomförande	17
Ansats	18
Deduktiv, induktiv och abduktiv ansats.....	18
Validitet och reliabilitet	19
Trovärdighet istället för reliabilitet.....	20
Databearbetning och analys	21
Etiska aspekter	21
Resultat och analys	23
I samlingen	23
De fyra repertoarerna i samlingen	26
I läs, skriv och ritleken	27
De fyra repertoarerna i läs och skrivleken	29
I legobyggsleken.....	30
De fyra repertoarerna i legobyggsleken.....	30
Diskussion	31
Metoddiskussion.....	31
Resultatdiskussion	32
Det uteblivna mötet mellan populärkulturellt intresse och undervisning	33
Att lägga till den fjärde repertoaren	34
Implikationer	36
I undervisningen	36
I lärarutbildningen	37
Framtida forskning	38
Egna lärdomar	40

Referenslista.....41
Bilagor
 Bilaga 1

Inledning och problemområde

Både Lgr – 11 (Skolverket, 2010) och Lpfö – 98 (Skolverket, 2010) visar att språk, lärande och identitetsutveckling hör samman. Förskolan ska ta tillvara det intresse som barnen visar för ”den skriftspråkliga världen” (s.7). I skolan ska det finnas ”rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (s. 9). Personalen ska bedriva en undervisning och utbildning som motverkar bland annat diskriminering och stereotypa könsroller. Barns och elevers förmågor till eget kulturskapande lyfts fram. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska former och ta sin utgångspunkt i elevernas behov och erfarenheter.

Fast (2008) och Hedges (2011) beskriver hur barn och elevers vardagsliv ger dem många populärkulturellt färgade erfarenheter. Fast (2011) skriver att barn och elever har stort intresse för pokémonkort, Bratz, Barbie, leksakskataloger, filmer och dataspel med mera. Textbegreppet innefattar idag leksakskataloger, förpackningar för exempelvis flingor och olika slags bildtexter. Barn lär sig tolka och förstå rörliga bilders budskap och berättelseform liksom tolkning av ljud, musik samt färgsättnings budskap i detta multimodala berättande. Olika länkar leder in i olika texter i den digitaliserade världen. Datorspel har en helt annan grammatik än den linjära grammatiken i en bok. Vasquez (2005), Fast (2008; 2011) och Hedges (a.a) är alla överens om att det talade och skrivna språket har fått sällskap med bilder, leksaker dator - och tv-spel och olika varumärkessymboler genom media och populärkulturen. Det är en stor del av barnens kultur, deras lekar, av deras berättande, skrivande och läsande även om delar av detta intresse möts av ogillande från vuxna.

Oavsett vad vuxna anser om barns och elevers populärkulturella erfarenheter så är det en viktig del i deras ”funds of knowlegde” enligt Arthur (2005) och Hedges (2011). Begreppet innefattar de kompetenser och vetande som är kopplat till människors och barns¹ vardagserfarenheter. Hedges (a.a) menar att om lärare ignorerar populärkulturellt intresse ignoreras viktiga resurser för förståelse och fortsatt lärande.

¹ Det görs ingen skillnad mellan människor och barn, denna skrivning handlar om att synliggöra att barn också är kompetenta genom vardagliga erfarenheter.

Dahlberg, Gustavsson, Mellgren och Olsson (2013) hänvisar till en tidigare studie av Pehrson och Sahlström från 1996 där en av de tolv lärare som undervisade i skolans yngre år, tog sin utgångspunkt i sina elevers rådande förståelse för skrivande och läsande. Fast (2008) visar några år senare att ett av de sju barnen som ingick i hennes studie, fick sina intressen tillvaratagna i förskoleklassens undervisning. Skoog (2012) använder begreppet pluralistiskt literacy i sin studie, för att belysa den rikedom av variationer som kan finnas i en barngrupps språkliga och kulturella mångfald. Resultatet visade dock att det förutbestämde innehållet och likriktade färdighetsträningen dominerade i den förskoleklass och årskurs ett som ingick i hennes studie.

Ovanstående forskning visar att barn och elevers erfarenheter inte togs om hand i förskola, förskoleklass och skolans första år. Dahlberg et.al (2013) påstår att det krävs en särskilt avancerad didaktisk kompetens för att lärare ska använda sig av elevernas erfarenheter och intressen i undervisningen. Det kanske också handla om modet att utmana rådande föreställningar för att möta barn och elevers populärkulturella erfarenheter och intressen som man inte vet så mycket om och inte alltid förstår. Dahlberg, Moss och Pence (2001) samt Whener – Godée (2011) lyfter fram vikten av att intressera sig för och vara nyfiken på vad som upptar barns intresse för att kunna utveckla nya undervisningsidéer. Hedges (2011) skriver att det är när lärare reflekterar över det som sker i verksamheten utifrån barnens och elevernas kulturella kapital som utveckling sker.

Bergöö och Jönsson (2012) menar att det är rimligt att barn och elevers erfarenheter och intressen är med och påverkar lärares val av innehåll i undervisningen. När barn och elever får fördjupa sin förståelse kring, för dem viktiga frågor och ämnen blir det lättare för läraren att utmana dem i deras lärande. De hänvisar till Luke och Freebody fyra repertoarer; att knäcka koden för skriftspråkliga konventioner, att skapa och använda olika slags texter i olika syften och i olika sammanhang och att kritiskt analysera olika texters budskap. Bergöö och Jönsson (a.a) menar att förskolans, förskoleklassens och skolans uppgift är att erbjuda en verksamhet där de olika repertoarerna används i meningsfulla sammanhang. Författarna skriver att det hör till ovanligheterna att arbetet med yngre barn och elevers litterata förmågor bedrivs och beskrivs utifrån ovanstående. Det finns ett behov av att diskussioner om språk och textspråksutveckling innefattar kritiska och demokratiska aspekter. Förhoppningsvis kan denna studie bli en del av denna angelägna diskussion kring språk och textundervisningen i förskoleklasskontexten.

Teoretiska utgångspunkter

Denna studie görs i relation till en specifik kontext i ett större skolutvecklingsprojekt, utifrån en aktionsforskningsansats. Andersson, Herr och Nihlen (2007) hänvisar till Kemmis när de beskriver aktionsforskningsansatsen i fyra steg som tillsammans bildar en aktionsforskningspiral; att planera, genomföra, observera, och reflektera. Detta undersökande leder till nya frågor som föranleder en ny aktion och så vidare. Ingången i aktionsforskningsspiralen behöver inte ta sin början i denna ordning, däremot behöver den oavsett startpunkt innefatta alla stegen. Denna studie tar sin avstamp i att observera barns uttryck för populärkulturella intresse och erfarenheter och innefattar reflektioner som utgår från att det är en viktig del i deras "funds of knowledge" och utveckling av litterata förmågor genom de fyra repertoarerna. Detta kan användas för att inspirera lärare att själva observera och reflektera över sina barn och elevers "funds of knowledge" för att ge sig i kast med att planera för en undervisning som tar tillvara barn och elevers populärkulturella kapital.

Biesta (2011) menar att forskning berättar om det som varit men inte hur det kan bli. Forskning har därför sitt största värde när den används i syfte att bli bättre problemställare och/eller problemlösare. Kroksmark (2013) menar att skolforskning behöver vara problemlösningsorienterad. Den kan inte fastna vid att identifiera problem och kritisera det som gjorts. Istället bör fokus ligga på att utveckla kunskap om hur olika pedagogiska problem kan lösas. Tidigare forskning används i denna studie för att försöka vidga förståelsen för problemet och få fatt i flera olika handlingsalternativ i relation till dess resultat. Även om studien inte följer en planering och ett förändrat genomförande, kan jag inom ramen för studien föra en del resonemang om hur elevernas "funds of knowledge" hade kunnat tas tillvara. Vad det skulle kunna bli går inte att ta reda på med mindre än att följa en aktion som planerats och genomförts med detta syfte.

För att skapa en tydlighet och överblick i teorigenomgången har den ordnats i tre olika teman, *barn och elevers populärkultur – ett vidgat textbegrepp* och *lärarnas förhållningssätt till barn och elevers populärkultur*, och *barn och elevers populärkultur i undervisningen*. Därefter definieras de kodknäckande, textskapande, textbrukande och kritisk textanalytiska repertoarerna (Luke & Freebodys modell i Bergöö & Jönsson, 2012 samt i Skoog, 2012).

Barn och elevers populärkultur – ett vidgat textbegrepp

Arthur (2005) menar att den globaliserade och multinationella företagsvärlden innebär en världsomspännande spridning av leksaker, spel, böcker, tidningar och videospel mm. Kläder, mat och väskor bär på symboler för leksaker, spel och filmer. Lindgren (2005) beskriver populärkultur det som ”alltid i någon bemärkelse är kommersiellt” (s.33) och att populärkultur kan förstås som en ”masskultur anpassad för massproduktion” (s. 39). Det kan finnas en benägenhet att sätta likhetstecken mellan populärkultur och skräpkultur som leder till en ökad och oreflekterad konsumtion. Biesta (2011) menar att konsumtion kan leda till en stark objektifiering av människan där konsumenten alltid är utbytbara mot en annan exakt likadan konsument.

Fast (2008) menar att tillgången till en nätbaserad kommunikation gör att medier och populärkultur utgör en viktig del av barns livsvärldar som en viktig inspirationskälla för barns läsande och skrivande långt innan de möter den formella skriv- och läsundervisningen. Hedges (2011) hänvisar till Marsh som påtalar något liknande där mediabaserade erfarenheter är en del av deras vardagliga och är ständigt närvarande i barns liv. Lindö (2009) skriver att det är ett faktum att dagens barn växer upp i en väldigt annorlunda textmiljö än vad tidigare generationer gjort. ”Informationsflödet och populärkulturen bombarderar oss vare sig vi vill det eller inte” (s. 44). Det innebär att en del barn utvecklar avancerade litterata förmågor väldigt tidigt i livet. Ibland skapar det ett djupt kunnande inom vissa områden och mer fragmentariskt i andra.

Fast (2008) beskriver hur eleverna i en förskoleklass kan dras in i en värld av berättelser när de pratar om de gemensamma populärkulturella intressena som de delar med varandra. De ”informerar, berättar, diskuterar, argumenterar och lär ut” (s. 136). En superhjärte-lek kan ge barn möjlighet att prova på kamratskap, utforska det goda och det onda, möta rädslor och ta risker och hjälpa andra enligt Hedges (2011). Författaren menar att detta innefattar att utforska sin identitet genom att prova på olika genus och olika roller. Fast (a.a) skriver på ett liknande sätt hur barn och elever skapar mening kring de erfarenheter de gjort likväl som de uttrycker känslor, önskningar och förväntningar de har på sin omvärld i leken. I den ingår att läsa och skriva så som de sett att vuxna gör. Att Fast (a.a) och Hedge (a.a) är så samstämmiga blir fullt rimligt i en globaliserad och multinationell företagsvärld.

Populärkultur - Lärarens eller föräldrars ansvar

Enligt Hedges (2011) finns det en utbredd uppfattning om att populärkultur är skadligt för barn och därför bör undvikas. Fast (2008) och Engblom (2013) visar också hur populärkultur kan få en negativ definition, som en protest mot den globala marknadsföringens påverkan på barn och elevers konsumtionsmönster där alla kan betraktas som utbytbara konsumenter (jfr Biesta, 2011). Det kan vara svårt att distansera sig från dessa antaganden för att istället förstå den kultur och de barndomar som barn och elever växer upp i. Persson och Wiklund (2007) och Whener Godée (2011) menar att lärares uppfattningar om vad som är god undervisning kan förklaras av lärares referensramar. Erfarenheter från uppväxt, skolgång och utbildning skapar starka föreställningar om vad en god undervisning består av. Fast (2008) menar att lärarna i förskola och förskoleklass ofta ställer sig är främmande inför barnens leksaker, tv-spel och filmer mm. Istället gör de nostalgiska tillbakablickar till egna erfarenheter av litteratur, barnprogram och leksaker som de anser är av bättre kvalitet.

Hedges (2011) föreslår att lärare tänker om och värdesätter barn och elevers media-baserade vardagserfarenheter som en viktig del i deras kompetens och i deras lek. Fast (2008) hänvisar till Ernest Morell för att argumentera på ett liknande sätt, att det är en god idé att låta barn och elevers erfarenheter och intresse bli en del av undervisningen. Hon menar att det gör att läraren kan föra diskussioner som stödjer barn och elever i att inta en mer kritisk hållning i en undervisning som utvecklar kritiskt analyserande förmågor.

Arthur (2005) och Engblom (2013) visar att föräldrar är positivt inställda till barnens intresse för olika populärkulturella medier, spel och leksaker. Tillgången till olika medier påverkade barnens lärande positivt. Engblom (a.a) menar att lärarna var mer negativa och omedvetna om det lärande som föräldrarna sa, pågick i hemmet. Fast (2008) beskriver målande hur ett barn undrat om man skriver punkt.se eller punkt.com. Pappan konstaterade "Hon har fattat hela grejen" (s. 116). Hans dotter kunde ladda ner och spara bilder, få igång olika program, klicka in på internetsidor och byta cd-skiva, allt detta utan att ha gått på någon kurs.

Engblom (2013) hänvisar till ett antal olika studier som visar hur tv, mobiltelefoner, datorer och dess texter oftast inte ses som något som skolan ska intressera sig för eller ta ansvar för. Hela ansvaret läggs på barn, elever och deras föräldrar. Engblom (a.a) visar på hur det i

bearbetningen av medierådets material i undervisningen blev synligt att elevernas intresse för populärkultur kopplades tillbaka till hemmet och till föräldrarnas ansvar. Det var föräldrarna som skulle sätta gränser och de förväntades också kunna problematisera populärkulturens stereotypa roller och figurer och på så sätt åstadkomma en mer kritisk användning av olika medier.

Engblom (2013) anser att det inte räcker att prata om tidningars tv-tablåer, spel och program och hur de används hemma, i undervisningen. De behöver bli en naturlig del av den. Genom gemensamma analyser av olika digitala produkter kan en mer kritisk granskning av dess budskap bli möjliga och eleverna får möjligheter att bli kritiska och medvetna media-användare.

Barn och elevers populärkultur i undervisningen

Lindö (2009) anser att förskolan, förskoleklass och skola har en viktig gemensam uppgift i att möta barns intresse för populärkultur, ”Hur ska vi annars kunna uppnå läroplanens mål och stödja barnens identitetsutveckling i ett demokratiskt samhälle?” (s. 197). Det handlar inte om att moralisera över barn och elevers intresse för populärkultur utan om att bygga en bro mellan deras erfarenheter och en undervisning där det sker kritiska analyser kring olika maktaspekter och roller. Kritisk analys eller *critical literacy* handlar om att ha ett kritiskt undersökande förhållningssätt till olika slags texter utifrån det vidgade textbegreppet som innefattar många olika kommunikativa former och uttryck. Flera lyfter fram betydelsen av att barn och elever möter en undervisning som de kan känna igen sig själva och sina intressen i för att de ska engagera sig i den (Bergöö, 2009; Bergöö & Jönsson, 2012; Skoog, 2012).

I Bergöö (2009) beskrivs hur lärare försökt att förbjuda användningen av pokémonkort, vilket barn och elever ändå gjorde så fort lärarna vände ryggen till. Lärarna bestämde sig för att köpa in pokémonkort och lade till dessa samt leksakskataloger i sin undervisning. Hon beskriver hur de elever som tidigare högst motvilligt deltagit i lärarnas undervisning började engagera sig. Även Arthur (2005) menar att de barn som tidigare inte engagerat sig i undervisningen gynnas av ett populärkulturellt innehåll som de kan känna igen sig i. Fast

(2008) ger ett liknande exempel, hur intresset för Beyblades blev ett innehåll i undervisningen som lockade förskoleklass elever att engagera sig i läsandets och skrivandets konst.

Vuxenvärldens intresse för vad barn och elever engagerar sig i kan användas för att ge lärare mer kunskap om hur en fortsatt litterat utveckling kan stödjas och hur olika maktförhållanden kan problematiseras enligt Vasques (2005). Bergöö och Jönsson (2012) hänvisar till en tidigare text av Vasques 2004. De återger hennes berättelse om hur barnen först förbjöds att leka *Power Rangers*. Efteråt förstod Vasques att hon gått miste om möjligheten att bearbeta frågor om makt, kontroll, rasism och stereotyper i en djupare och mer kritisk analys tillsammans med barnen. Hennes avvisande hållning gjorde att hon gick miste om att inspirera barnen till att ”inta olika roller och på så sätt gå på djupet i texten, röra sig i den och mellan den och andra texter” (Vasquez i Bergöö & Jönsson, 2012, s. 88). Hon missade tillfället att i ett socialt och meningsfullt sammanhang få barnen att använda, undersöka och utveckla de fyra viktiga repertoarerna. Denna händelse medvetandegjorde Vasquez om hur mycket barnen har med sig in i förskola och skola som de ger uttryck för i teckningar, lek, samtal och i olika slags texter och hur dessa kan vara utgångspunkt för en läs och skrivpraktik som sammanför dimensioner som makt, språk och identitet med varandra.

Engbloms (2013) visar andra förtjänster i elevernas digitala erfarenheter. Den rika literacykunskap som eleverna erövat utanför den formella skolundervisningen blev synlig när eleverna korrigerade lärarens felstavningar av namn på figurer och olika tv-program i relation till bearbetningen av medierådets undervisningsmaterial. Olika ord kunde bearbetas gällande stavning i relation till bland annat härkomst.

Lindgren (2005) beskriver hur gränsen mellan fin – och populärkultur har suddats ut. Skillnaden beror på vem som betraktar den, i vilka sammanhang och utifrån vilka syften. Det är tolkningen av produkten mer än produkten i sig som spelar roll. Detta leder fram till forskningens normativa syfte som är ett medvetet val och ställningstagande som grundas i ovanstående. Barns och elevers intresse för populärkultur borde därför kunna omdefinieras som en viktig del i undervisningen för att barn och elever ska kunna fortsätta utveckla litterata förmågor och ha ett fortsatt intresse för att läsa och skriva i olika sammanhang och i olika syften.

Repertoarmodellen

Enligt Bergöö och Jönsson (2012) har Luke och Freebody identifierat fyra viktiga repertoarer som är nödvändiga i litteracitetsutvecklingen, den kodknäckande, den textskapande, den textbrukande och den kritiska analysen. Bergöö och Jönsson (a.a) menar att undervisningen behöver bestå av många och olika varierande situationer där dessa repertoarer används och utvecklas. "Utvecklingen av literacy sker i sociala sammanhang, tillsammans med andra" (s. 23). De fyra repertoarerna används parallellt redan från unga år och ska inte ses som hierarkiska där den ena föregår nästa.

I den kodknäckande repertoaren utvecklas förståelse för att varje ljud representeras av en bokstav, det finns mönster och stavningsregler. Syntax, textens struktur och stil påverkar textens budskap. I repertoarerna textbruk och textskapande handlar det om att få bruka och skapa texter. Olika texter har olika syften och kräver därför tillgång till olika strategier. Mening skapas genom att använda olika kommunikativa uttrycksformer som att teckna, läsa, skriva och samtala. Som textbrukare behöver barn och elever få tillgång till strategier som ger möjligheten att kunna uppfatta vad som är det viktigaste i texten samt att kunna förstå olika texters olika syften. Det handlar även om att kunna ställa frågor till det lästa och kunna koppla samman det lästa med det egna livet enligt Bergöö och Jönsson (2012). De menar att förståelsen för strukturer och texters ton samt förståelse för texters formalitet utvecklas under tiden.

I den kritiska analysen handlar det om att förstå hur texter alltid representerar "ett visst sätt att se på världen" (s. 25). Texter konstrueras utifrån ett specifikt socialt sammanhang där olika intressen och värderingar påverkar läsaren på olika sätt. En text kan i den kritiska analysen undersökas utifrån frågor om makt och vems intressen som får företräde. Texter kan inte bara undersökas kritiskt utan kan också skrivas på helt nya sätt.

Bergöö och Jönsson (2012) anser att repertoarmodellen kan användas som utgångspunkt för förskollärares dialoger om undervisningen. De tre första handlar mestadels om att läsa *med* texten. Den fjärde, den kritiska analysen handlar om att läsa *mot* den. Det ges exempel på hur barn arbetat med leksakskataloger där mödrar framställdes på ett stereotypt sätt. Katalogens mödrar jämfördes med de verkliga, som alla var mycket olika varandra. De stereotypa mammorna ersattes av många olika varianter av mödrar, mödrar som barnen bättre kände igen

i relation till sina egna. Det visar tydligt vad den fjärde repertoaren innebär, att ifrågasätta och kunna tänka sig ”andra möjliga sätt att tänka, skriva och skapa bilder av mödrar [...] att arbeta som *kritiska analytiker* av ett samhällsvetenskapligt eller samhällsekonomiskt innehåll – av sociala rättvisefrågor” (s. 115).

Syfte och frågeställningar

Syftet är att ta reda på vad elevernas populärkulturella kapital, deras ”funds of knowledge” erbjuder när det gäller att använda och utveckla de fyra repertoarerna, den kodknäckande, textskapande, textbrukande och kritisk analytiska repertoaren både i lärarens undervisning som i elevernas egna val av aktiviteter. Forskningsfrågorna som ställs i relation till detta syfte är:

- I vilka situationer ger eleverna i förskoleklassen uttryck för sina populärkulturella erfarenheter och intressen?
- Hur agerar lärarna i dessa situationer?
- Hur kan detta tolkas och förstås utifrån de fyra repertoarerna?

Metod

Under detta avsnitt presenteras hur olika ansatser dominerat studien under olika stadier och hur innehållet i observationerna styrt forskarens intresse mot elevernas populärkulturella intresse. Metodvalet att observera förklaras och problematiseras i förhållande till studiens syfte och frågeställningar. Under rubriken *Metoddiskussion* förs ett mer ingående resonemang om metodvalets för- och nackdelar. Här lyfts också alternativa undersökningsmetoder fram som diskuteras och problematiseras.

Metodval

Enligt Björndahl (2005) kan observationer användas ”för att kunna lägga situationen till rätta för ett så bra lärande som möjligt” (s 26). Här sker det i en förskoleklasskontext. Det går att argumentera för att observationer är ett rimligt metodval i relation till uppdraget att bidra till verksamhetsutveckling där lärare och eleverna betraktas som de viktigaste aktörerna.

Wennergren och Åman (2014) menar att lärare inte blir skickliga lärare enbart genom sina undervisningserfarenheter. Dessa måste bearbetas. När lärare skuggar eller observerar varandras lärargärningar och undervisning kan både den som skuggar och den som skuggas spegla sig i det som sker. Skuggningen bidrar till att lära och utmanas kollegialt. Lärare blir varandras samtalspartners och kritiska vänner, när undervisningspraktiken betraktas ur flera olika perspektiv. Skuggning kan utföras av forskare som ger sitt bidrag till lärande och utveckling samtidigt som forskaren lär sig av den praktik som undersöks, vilket har skett i den här studien. De poängterar samtidigt den delikata balansgången i att observera, eller på aktionsforskningsspråk, skugga undervisningen. Det gäller att göra det på ett sätt som bidrar med energi, som föder handlingskraft och som undviker att skapa känslor av otillräcklighet och misslyckande när undervisningen observeras och problematiseras. Därför ska studien resultat ses som ett sätt att vilja göra något bättre och inte nöja sig med att visa fram förtjänster och brister i det som undersökts.

Observation är inte den mest objektiva undersökningsmetoden. En observatörs långtidsminne kan utgöra en av flera felkällor där det som observerats blandas ihop med information som observatören haft tillgång till från tidigare tillfällen. Observatörens närvaro kan påverka både lärarnas och elevernas agerande på olika sätt. Björndahl (2005) menar att en observatör måste vara medveten om att dessa felkällor finns för att kunna motverka dem. Varför det ändå blev observation kommer att problematiseras och diskuteras både under rubrikerna *Validitet och Reliabilitet* som i *Etiska aspekter* och under rubriken *Metoddiskussion*.

Observationerna utgick från Björndahls modell (2005), att beskriva ett skeende så värderingsfritt som möjligt, vilket innebar ett flitigt antecknande under observationerna. Efter observationen gjordes nästa steg, att värdera dessa observationer och ge uttryck för uppkomna reflektioner och frågor där lärarna sedan bidrog med sina. Steg tre handlar om att justera och förändra, som skulle utgöra ett stöd för lärarnas framtida aktioner vilket inte ingår i denna studie.

Eftersom min primära uppgift var att observera och inte undervisa var det *observationer av första ordningen* (Björndahl, 2005). Då står observatören vid sidan om och iakttar det som pågår i de olika situationerna. Det ger en högre trovärdighet när uppmärksamheten inte delas mellan att observera och leda en grupp elever. En observatör som genomför *observationer av första ordningen*, missar ändå en mängd händelser och viktig information enligt Björndahl (a.a). Varje observationstillfälle innebär att befinna sig i situationer fulla av intensivt informationskaos. Han menar att människor har en tendens att lägga till information som egentligen inte finns som ett sätt att bringa ordning i detta kaos.

I och med att det var elever i en förskoleklass och deras förhävande som observerades trädde jag då och då in i *observationer av andra ordningen*, att vara en del i den situation som pågick. Det skedde exempelvis när någon elev bad om hjälp eller tilltalade mig under observationen. Det hade inte varit rimligt att neka elever hjälp eller inte svara på elevernas tilltal.

Urval och genomförande

Förskoleklassen som undersökningen utfördes i ingick i en F-9 grundskola. I förskoleklassen fanns 38 elever. Med elever avses i resultatkapitlet de elever som jag tillfälligt hade under ögonen vid de olika observations-tillfällena i nämnda förskoleklass. Det fanns inga skäl att välja ut och följa enskilda elever eftersom det inte handlade om att ta reda på vilka elever som gav uttryck för vilka populärkulturella erfarenheter och intresse utan i vilka situationer de uppstod och vad lärarna gjorde i samma situationer. Lärarna har givetvis intentioner med den undervisning de bedrivit och har möjligen också uppnått dessa. Detta faller dock utanför studiens syfte som riktar sig mer mot att beakta och ta tillvara den "funds of knowledge" som eleverna bär med sig in i förskoleklassen och hur dessa kan förstås i relation till de fyra repertoarena oavsett lärarnas ursprungliga undervisningsintentioner.

Deltagandet i ett längre skolutvecklingsprojekt gjorde att just denna förskoleklass utgjorde det naturliga urvalet. Jag hade som uppgift att skugga/observera vad som pågick i verksamheten som underlag för mina och lärarnas samtal. Det skulle även bidra till deras framtida aktioner. Jag har i projektet haft flera roller där observatörs och forskarrollen varit ett par av dem. Andra roller har varit att bidra med fler perspektiv, med djupare analyser och att vara bollplank och handledare. Jag har definitivt också varit en av de lärande. Detta har skett samtidigt som jag samlat empiri till studien.

Observationerna genomfördes vid sju olika tillfällen under en fyramånadersperiod. För det mesta pågick observationerna från morgonsamlingen med uppehåll över lunch för att ta vid igen efter lunch och fram till att förskoleklassverksamheten var slut för dagen strax innan 12.00. Efter lunch tog fritidsverksamheten över i samma lokaler. Det som inte observerades som kunde ha varit av värde att ha med var raster, matsituationen och idrotten.

Ansats

Att studien ingår i ett större skolutvecklingsprojekt kan ha påverkat den på ett problematiskt sätt. Kanske hade resultatet blivit ett annat om undersökningarna gjorts enkom i relation till en forskningsfråga – i syfte att forska på något/någon. Det handlar här om att ta ställning *för att forska tillsammans* med de som berörs mest av den och att observationerna ska ses som ett sätt att bidra till lärares empowerment. Wennergren (2007) och Wennergren och Åman (2014) lyfter med tydlighet fram hur viktigt det är att bedriva utvecklingsarbeten och aktionsforsningsstudier på ett sätt som gör lärarna till de viktigaste aktörerna. Det är relevant att veta att det är i detta sammanhang som studien kommit till och att lärarna avgör vilka utvecklingsområden de vill ge sig i kast med utifrån vad som är relevant för dem att utveckla i egen praktik. Min forskning och deras verksamhetsutveckling har skett parallellt och ömsesidigt. Studien och lärarnas verksamhetsutveckling består av två olika delar där varje del påverkar den andra men varje del lever också sitt eget liv, med sina specifika val, bortval och avgränsningar.

Deduktiv, induktiv och abduktiv ansats

Att utgå från definierade begrepp, här i form av populärkultur, kan ge ett intryck av en deduktiv ansats, att resultatet skulle prövas mot ett urval av existerande teorier och begrepp. Det har snarare varit en induktivt styrd process där observationer av elevernas agerande i olika situationer gjordes mer förbehållslöst i början av studien. Enligt Rienecker och Jörgensen (2002) präglas en induktiv ansats av att ”utgångspunkten är verkligheten och praxis” (s. 160).

Observationerna av elevernas lek och deras intresse i undervisningen visade snabbt bära på olika uttryck för populärkulturella erfarenheter och intressen. Det ledde mot en mer abduktiv ansats i analysen. Pendlingen mellan tillgång till begreppet populärkultur, de fyra repertoarerna i relation till innehållet i observationerna har haft stor betydelse för studiens resultat.

Det är inte viktigt att slå fast vilken ansats som varit den dominerande utan att visa hur olika ansatser använts vid olika stadier av studiens tillblivande. Poängen är att lyfta fram att avsaknad av ett tydligt syfte eller inriktning i observationerna påverkat studiens resultat. Att det inte funnits något tydligt uttalat syfte där observationerna enkom har gjorts för denna studie, kan ha gjort att mina ögon grumlats, eller kan ha gjort mig öppen för innebörderna i det som observerats. Med ett tydligare fokus på populärkulturella intressen och erfarenheter hade jag säkerligen fått ta del av fler uttryck hos eleverna. Det är möjligt att det också har funnits tillfällen där lärarna dragit in det undervisningen och att detta missats för att min uppmärksamhet då var riktad mot något annat i sökandet efter olika innehåll och innebörder i observationerna.

Validitet och reliabilitet

Validitet innebär enligt Ekengren och Hinnfors (2012) att de teoretiska begreppen och undersökningen definieras på ett sätt som gör någon slags mätning möjlig. Populärkultur betraktas i den här studien i första hand utifrån att det är en betydande och viktig del i elevernas "funds of knowledge". Även de olika repertoarerna, att vara kodknäckare, textbrukare och textskapare samt kritiskt analytiskt har fått en definition från Bergöö och Jönsson (2012) i deras hänvisningar till Luke och Freebodys repertoarmodell.

Biesta (2011) utmanar den tekniska validitetsaspekten – att värdera om man mäter det man avser att mäta. Han pratar istället om en normativ validitet, att mäta det som är viktigt att mäta. Det finns en risk att det lätt mätbara annars tillmäts ett alltför högt värde. Hög mätbarhet kan förväxlas med hög kvalitet. Biesta (a.a) menar exempelvis att eleverna har rätt att utveckla de kunskaper och kompetenser som krävs för att inta ett aktivt medborgarskap och en kulturell förståelse i det samhälle de ingår i. Utbildning handlar inte bara om att förberedas för arbetslivet utan för livet. Denna studie bidrar troligen inte särskilt mycket när det gäller mätningen av dessa aspekter men den kan i bästa fall väcka frågor och spekulationer om hur undervisning kan ta sin utgångspunkt i de intressen och erfarenheter eleverna har, deras "funds of knowledge" för att fortsätta utveckla viktiga litterata och kulturella kompetenser. Normativ validitet i denna studie kan belysa vikten av att bedriva en undervisning som stöttar elevernas litterata förmågor i en multinationell kommersiell kultur.

Trovärdighet istället för reliabilitet

Ekenäs och Hinnfors (2012) menar att val av metod handlar om att undersöka om ”rätt” fenomen undersöks på ”rätt sätt” (s. 75). Vald undersökningsmetod ska synliggöra forskningsproblemet på ett heltäckande sätt. Det blir svårt att påstå att valet av observation som undersökningsmetod ger denna heltäckning vilket problematiseras under rubriken *Metoddiskussion*.

Ett sätt att bedöma en studies validitet handlar enligt Anderson et al. (2007) om hur väl studien är genomförd. Ekenäs och Hinnfors (2012) anser att detta istället är ett reliabilitetskriterium, att studiens resultat föregåtts av stor noggrannhet i alla dess delar. De är i vilket fall överens om att datainsamling och analys ska uppfattas som trovärdiga svar på forskningsfrågan för en hög reliabilitet. Ekenäs och Hinnfors (a.a) menar att noggrannhet handlar om att inte missa viktiga passagen vid exempelvis dokumentationsanalyser. Omigen blir valet av observationer problematiskt. Det är uppenbart att jag då och då har brustit i uppmärksamhet under de långa observationspassen, utlämnad till den mänskliga tendensen att välja det man känner igen, det som hänger ihop och uppmärksamma det som hände först och sist (Björndahl, 2005).

Anderson et.al. (2007) menar att resultatet gällande en studie gjord i en specifik kontext är svårt att lyfta över och omsätta på ett liknade sätt i en annan kontext. Det som verkar logiskt och bra i den ena kan bli det motsatta i den andra. Väl medvetet om att denna studie inte kommer att kunna få reliabilitet i den betydelsen att den kan upprepas med samma utfall i en annan kontext kan samstämmigheten mellan denna studie och tidigare forskning ändå bidra till att den uppfattas som trovärdig liknande den samstämmighet som finns att finna i exempelvis Fast (2008) och Hedges (2011), två olika texter hämtade från helt olika delar av världen men slående lika varandra i innehållet.

Databearbetning och analys

De observationer som gjordes renskrevs i nära anslutning till de olika tillfällena och fylldes sedan på med forskarens reflektioner och frågeställningar och senare lärarnas. När alla observationer genomförts handlade det om att skaffa en överblick över materialet. Detta för att analysera i vilka situationer som eleverna uttrycker något av sina populärkulturella erfarenheter och intressen och vad lärarna gör i samma situationer, liksom vilka av de fyra repertoarerna som användes eller kan vara möjliga att använda.

Etiska aspekter

Studien har som alla andra forskningsstudier de forskningsetiska riktlinjerna att utgå ifrån för att hantera olika etiska dilemman. Det finns fyra grundläggande forskningsetiska principer som informations, samtyckes, konfidentialitets, och nyttjandekravet (CODEX 2010) som ger stöd i detta.

När det gäller informationskravet har alla föräldrar vid flera tillfällen informerats om att olika studier skulle genomföras av både lärare och forskare, för att utveckla undervisningen. Det är svårt att se att elever skulle komma till skada i detta syfte. Möjligen kan det ha funnits ett lättare obehag av att en observatör närvarade i verksamheten då och då. Det har varit viktigt att observationerna av elevernas agerande inte innehållit privata eller känsliga aspekter. Det utgår från ett ställningstagande om att betrakta elevernas populärkulturella intresse som en viktig "funds of knowledge". Deras agerande eller deras olika populärkulturella intresse och erfarenheter problematiseras inte alls. Det är snarare lärarnas undervisning och beredskap att ta tillvara detta intresse som granskas. Framför allt handlar det om att skapa underlag för att ta reda på vad elevernas rådande "funds of knowledge" kan lägga till i lärares undervisning.

Studien kan ifrågasättas i relation till samtyckeskravet när det kommer till rätten att avbryta sin medverkan i studien. Löfdahl (2014) ställer sig frågan hur man får unga barn att förstå att de har rätt att dra sig ur om de inte vill delta i en studie. Barn ska ses som subjekt och inte som forskningsobjekt. Det har funnits tillfällen då jag inte har observerat situationer för att jag

har uppfattat att eleverna ville vara ifred med sina lekar. Likaså handlar det om att alltid ha ställt frågan om det varit okej att jag varit med i rummet. Det kan ha försvagat studien när viktiga tillfällen där eleverna gett uttryck för sina populärkulturella intressen och erfarenheter inte har kunnat observeras. Etiska ställningstagande har gått före. Då och då ville eleverna att jag läste upp det jag hade skrivit. Ibland provade de att säga något så att jag skulle kunna skriva ner detta och sedan läsa upp vad jag skrivit. Det väckte nyfikenhet och intresse för det jag höll på med. Det var ett av flera sätt att se till att min närvaro och observationerna inte upplevdes som obekväma av eleverna.

När det gäller konfidentialitetskravet har detta hanterats bland annat genom att observationsprotokollen inte har innehållit namn på eleverna. Vid enstaka tillfällen har första bokstaven i namnet använts som markörer för att underlätta samtalet med lärarna. Det har inte angetts om det varit pojke/flicka som pratat eller agerat i observationsprotokollen även om genusaspekten hade kunnat vara intressant. Inte heller har observationstillfällena följt upp det som eleverna engagerade sig ifrån ett tillfälle till ett annat. Det krav som är minst problematiskt blir därför det om nyttjandekravet. Inte ens jag, kan nu efter en tid, identifiera de enskilda eleverna och följa det genom observationsmaterialet. Materialet kommer inte att kunna användas i andra syften än de som angetts i denna studie.

Lärarna har gett sitt samtycke att delta och har gjort viktiga bidrag till utvecklingsarbetet genom att ta del av observationsprotokollen och de har bidragit med reflektioner och tolkningar även om det inte är med som en del i resultatet.

Resultat och analys

Hela studien utgår från att elevernas populärkulturella erfarenheter betraktas som en viktig källa till deras fortsatta lärande, som en viktig "funds of knowledge". Begreppet populärkultur innefattar intresse för leksaker, varumärken, film, tv-spel, samt det som kan kopplas samman med symboler för leksaker, spel och filmer, exempelvis kläder, reklam och olika "läsningar" av bilder. De fyra repertoarerna, kodknäckare, textbrukare, textskapare och kritiska analyser är av särskilt intresse. Aktuella situationer som visar fram elevernas erfarenheter av och intresse för populärkultur utgör studiens teman:

I samlingsen

I Läs, skriv och ritleken

I Legobyggsleken

I samlingsen

Dagarna i förskoleklassen började med att man gick igenom almanackan. Då hanterades dels ordningstal dels tvåsiffriga tal. Det lades färgade kulor i en burk som symboler för dagar som gått. Varje månad hade sin egen färg. Skrift och bildsymboler användes parallellt för att visa dagsstruktur och innehåll. Almanackans namnsdag ljudades fram. Vid de tillfällen det förekom dubbelteckningar användes ljudet en gång som i Hanna som ljudades H.a.n.a.

En dag när man drog fram dagens namn på almanackan var det Stig som hade namnsdag. Läraren pratade om ordets olika betydelser beroende på om det var stor eller lite bokstav i början, ett namn eller en stig att gå på. En elev berättade att det fanns en Stig i adventskalendern.

elev: "Det finns en Stig i adventskalendern"

läraren: "Gör det, det?"

alla elever "jaaaa"

elev: "Det är pappan"

läraren: "Det visste inte jag, jag har inte sett adventskalendern"

Eleverna blev ivriga och ville berätta mer. Läraren säger att man får prata vidare om julkalendern vid ett senare tillfälle. Läraren går igenom vad som är planerat under dagen. Det ska göras stjärnor, ljuden och stavningen i ordet stjärna tas upp.

Ett annat samtal, som kom att handla om mitt namn fortsatte som ett samtal om *Lotta på Bråkmakargatan*. En elev visste att Astrid Lindgren var död och att pappan i filmen om Lotta levde och hur han (Claes Malmberg) var med i andra filmer. Läraren bekräftar att det är en skådespelare som spelar Lottas pappa.

läraren: "Man kan se dem i andra filmer också".

en elev: "När pappan gömde alla sig så kom pappa och då sa Lotta, Bu!". Sen kom pappan och gick och höll och snurrade runt Lotta så hennes fötter kom på krukans hon gett till sin mamma".

läraren: "Blev någon ledsen?"

elev: "De fick sopa upp det"

läraren: "Blev inte mamman ledsen?"

elev: "Nej de kunde laga den".

Läraren stoppar ett fortsatt samtal om Lotta och de olika händelserna i filmen som eleverna ville prata om. Hon gick igenom vilka barn som var närvarande och vilka som var borta.

När en elev hade varit på semester i Japan läste läraren och eleven tillsammans upp vykortet som skickats därifrån. De andra eleverna fick ställa frågor. Den första frågan löd: "Har du träffat Yohio"? Flera elever ville veta om Yohio, sångaren från melodifestivalen hade varit där. Flera visste mer och ville berätta, vilken sång han sjungit, att hans pappa varit med och att han är känd i Japan fast han var från Sverige. Var han i Japan nu? Det var en elev som dessutom visste att han mellanlandade i Thailand.

läraren: "Måste han inte vara där ganska länge, han kan inte åka dit varje dag".

elev: "Han åker först till Thailand och till Japan igen"

Läraren försökte föra in samtalet på husen i Japan och hur man äter med pinnar. En elev frågade omigen om Yohio och om eleven som varit där hade sett honom. En annan elev berättade att Indiana Jones i alla fall hade varit i Japan. Han hade tagit mat och gett till en hungrig flicka. Läraren undrade vem denne Indiana Jones var och eleven berättade att det var en figur. Läraren stoppade pratet om Japan, Yohio och Indiana Jones. Almanackan tar vid och samlingen fortsätter. När samlingen lider mot sitt slut sa en elev:

”Jag har sett ett spel med Indiana Jones”

läraren: ”Du kom tillbaka till det, ja”.

I samlingarna fick de elever som ville läsa för sina kamrater bara det inte var för många åt gången. En del skrev egna böcker som de ville visa, berätta om och läsa. Det förekom datorskrivning där eleverna arbetade tillsammans med ettorna. De skrev egna texter, ljudade och försökte stava till ord. Det följde en av lärarna upp och elevernas egna texter och olika sätt att stava ordet gillar, hur det lät och hur man skulle skriva ledde till ett samtal om olika ord med ljudstridig stavning.

Andra samlingar lärarna genomförde innehöll bland annat matematik som mönster, skrivning och träning av fonologisk medvetenhet. Vid ett tillfälle handlade det om att förstå vad ord och mening var. Läraren hade skrivit ner meningar på ett papper som klipptes isär i samlingen. Orden lades på golvet. Läraren läste meningen med paus mellan varje ord. Sen gick en elev i taget på orden och räknade dem. Ibland blev det fel och då hjälptes man åt. Ett av orden i en var ett sammansatt ord, förskoleklass. En elev förstod detta som två ord och då blev antalet ord i meningen fel även om det samtidigt var rätt.

När undervisningen i samlingen handlade om stavelser, läste läraren en berättelse om när det åskade och blixtrade i Trulles² skog. Läraren berättar att tv:n kan gå sönder när det åskar.

elev: ”Jag brukar spela Wii och tv-spel”

läraren: ”Du är inte rädd”?

eleven svarar: ”Fast i mörker är jag rädd”

² Trulle är ett läromedel som syftar till att träna sexåringars fonologiska medvetenhet.

Ett samtal om el och elrobotar tog fart bland eleverna. Både åska och robotar var läskiga. Samtalet fortsatte om andra saker som går på elektricitet.

elev "Det finns mycket elektriska saker, tv, dator och sånt, telefon, kylskåp och spis..."

läraren: Shsss

elev: "Och en i pad"

läraren: "Brukar det finns en kontakt till I-pads?"

elev: "Ja".

läraren: "När då?"

elev: "När den laddas ... och i, I-pod".

Läraren förde tillbaka samtalet till stavelser genom att klippa sänder de ord hon förberett. I en guldlåda fanns det ord som kunde sättas samman och bilda nya sammansatta ord. Eleverna hittade rim och läraren riktade istället intresset mot att sätta samman två ord till ett. Det var viktigt att börja med rätt ord först och visade hur mask-ros annars kunde bli ros-mask. Andra sammansatta ord som fanns med i lådan var exempelvis bi-kupa, fågel-bur, hus- mus och jul-gris. När det var dags att äta mat ljudades maträtterna på matsedeln.

De fyra repertoarerna i samlingen

I undervisningen fick eleverna rika möjligheter att utveckla repertoaren som kodknäckare som vid ljudning av namnen i almanackan och avkodande läsning av texter. Eleverna fick vara textskapare och textanvändare när exempelvis den skrivna datortexten hanterades och analyserades, även om det också här handlade mer om korrekt stavning än om innehållet i texten.

Eleverna gavs möjlighet att koppla samman en del av sitt textbruk och textskapande till deras egna liv och erfarenheter av åskan i berättelsen om Trulle och åskan. Däremot lades ingen vikt vid att identifiera skillnader i olika slags texter, eller vad som var viktigast i texten utan lärarens fokus låg på att se till att eleverna använde och utvecklade den kodknäckande repertoaren.

När eleverna ville prata om *Lotta på Bråkmakargatan* stannade läraren upp vid detta innehåll en stund och ställde frågor om Lottas mammas upplevelser av det som hänt. När läraren belyste händelsen med krukan som gått sönder utifrån Lottas mammas perspektiv; ”Blev hon inte ledsen?” närmande hon sig en av karaktärernas perspektiv. Att läraren valde att stanna upp i denna berättelse kan bero på att berättelsen om Lotta är en del av de erfarenheter av litteratur, barnprogram och leksaker som läraren delade med eleverna. När engagemanget ökade hos en del elever när de populärkulturella erfarenheterna i form av tv-serier, spel och filmer och eleverna ville berätta mer så stoppade lärarna oftast pratet och gick vidare i sin planering.

I läs, skriv och ritleken

Vid varje observationstillfälle hade lärarna avsatt tid för eleverna att göra sina val av de aktiviteter, material och rum som fanns att tillgå. Jag gick då runt i de olika rummen. En elev klippte ut bilder från en leksakskatalog. Det var på ett Nintendospel. Det skulle hen spara för att komma ihåg vad hen skulle önska sig till jul. På elevernas lådor syntes många uttryck för olika intressen där det egna namnet fått sällskap av exempelvis en teckning av en lastbil med ordet Skandia på, ordet Star-Wars och symbolen för en fotbollsklubb. I ett annat rum pågick skol-lek. En mindre grupp elever skrev egna texter som exempelvis ”DOSJOHANTIL DOKTON”³

Ett barn som var med och lekte skola i ett mindre rum läste utifrån bilderna i en äldre läromedelsbok:

”I förtiden var jag ute och fiskade, då kom det trevliga personer som sa ”stick härifrån, jag vill ha stranden för mig själv. I skogen finns det älgar, de finns inte i alla länder och de är fina. De har horn. Det enda de har är tuppar som de äter fast jag vet inte om de tycker att de är goda”.

³ Då körde han till doktorn

Läraren öppnade dörren och kom in i rummet och eleverna passade på att be om mer papper att skriva på. Läraren hämtade och lämnade dessa papper, gick ut ur rummet och stängde dörren efter sig.

I en annan hörna satt två barn och ritade. Ytterligare ett barn ville vara med och de andra sa till hen att be läraren om en bok att rita och skriva i. De lekte restaurang och skrev ner och ritade olika smörgåsbeställningar i sina häften. De tävlade om att kunna göra den minsta smörgåsen. I bakgrunden spelades julmusik. En elev ville ha hjälp med att skriva mackrestaurang på sitt häfte. Läraren skrev en lapp som hen kan skriva av och ber hen att sen slänga lappen i papperskorgen. Samtidigt pågick det pepparkaksbak med en lärare och några elever i taget. Några elever satt och ritade och pratade samtidigt som de lyssnade på julmusiken i bakgrunden.

En elev säger: "Jag älskar den här sången" (och sjunger med),

*En annan elev: "Jag har hört den här när han är vuxen,
den här sången. Då är den mycket snabbare, julsången".*

*Den första eleven sjunger "Hej mitt vinterland, nu vill jag
ha smultron" (fnissar) och säger: "På tv:n så sa de:
här finns ingen tv, men på julen ska man umgås – skitsnack"*

Den andra eleven svarar "Jag vet, det är reklam".

De reste sig upp och visade reklamfilmer de sett, bl.a. hur en naken man gått fel i dimman och satt sig i ett kök, en reklam för glasögon. De satte sig på bänken med benen i kors på samma sätt som mannen gjort i reklamfilmen. De gick sen tillbaka till sina ritningar.

*Den första eleven säger: "Kommer du ihåg; på julen ska
man umgås – skitsnack" och fnissar.*

I bakgrunden fortsatte pepparkaksbaket och andra julförberedelser.

De fyra repertoarerna i läs och skrivleken

Att eleverna i förskoleklassen använde sig av bilder på samma sätt som text, som en ”komihåg-lapp” stämmer överens med det som Vasquez (2005) skriver om hur det skrivna språket har fått sällskap med bilder, leksaker och olika symboler genom media och populärkulturen. De olika symbolerna på elevernas lådor representerar de intressen eleverna hade och detta hade lika stort utrymme på lådan som namnet. Bilden användes på samma sätt som text och kan ses som exempel på användning sig av repertoaren som textbrukare där bilden representerade en önskelista och önskan om att få ett tv-spel.

Även om händelsen där en elev läste bilder som text inte var direkt kopplade till ett till populärkulturellt innehåll togs detta med i resultatet. Det visar hur bilder kan läsas på ett liknande sätt som text. Fast (2008) beskriver hur unga barn ger sig i kast med dessa läs- och skrivaktiviteter på största allvar. Det var ett läsande som var högst seriöst där eleven visade många kunskaper om hur en läsare beter sig när man läser och agerar som en textbrukare, som att ta hjälp av bilderna, bläddra bland sidorna och läsa mer formella ord som inte används i vardagliga samtal eller i bilderböcker. I repertoaren som textbrukare prövades en faktatexts formalitet. Bilderna används som en faktatext med information om älgar länder, mat och horn. Eleverna som höll på med smörgåsrestaurangen och som skrev egna böcker var både kodknäckare, textbrukare och textskapare som prövade att skapa en text som skulle underlätta valet av vilken slags smörgås man ville ha. Dessutom visade en av eleverna ett avancerat utforskande av ljudstridiga ord i sin skrivning.

Under tiden som eleverna engagerade sig i att leka med reklamspråkets formalia, i att hantera populärkulturella symboler som text, läsning av bilder som faktatext och avancerat kodknäckande höll lärarna uppsikt, servade med papper eller genomförde andra aktiviteter med en mindre grupp elever.

I legobyggsleken

En grupp elever gjorde Beyblades av lego. Snurrorna knockades ihop med varandra i en tävling. De byggde pyramider som vändes och blev till snurror. Jag undrade om man kan ha en pyramid som Beyblade och frågade hur de hade kommit på idén. Hen berättade hur två andra elever hade börjat bygga sådana. De gjorde nu likadana och någon passade på att det inte var att härmas. Pyramiderna togs sönder och byggdes om. De hjälpte varandra att bygga sina pyramid-Beyblades som de sedan jämförde. Det blev samtal om storlek, hållfasthet och om olika sätt att konstruera den mest hållbara Beybladeskonstruktionen.

elev: "Detta är min blade (visar ett rektangulärt legobygge)

En annan elev: "Det liknar ingen blade"

Den första eleven skrattar och säger "Nej".

Under tiden som denna lek pågick hade en av lärarna slagit sig ned för att spela ett spel med några elever medan den andre läraren gick runt och såg till att alla hade det bra och hade något att göra.

Beyblade-leken förändrades till bilbygge och till bil-lek. Senare blev denna lek en rymdskeppslek. Skeppen flögs, kraschades försiktigt och byggdes ihop på nytt. Superhjältars egenskaper färgade nu legobyggleken. Eleverna använde radarsyn för att se det som fanns under bordet även när rymdskeppet befann sig ovanför det. I leken använde eleverna många sammansatta ord som Bey-blade, super-hjälte, lego-gubbe, rymd-skepp mm.mm.

De fyra repertoarerna i legobyggsleken

Intresset för Beyblade-bygget förekom vid varje observationstillfälle. Eleverna förde samtal om konstruktioner samtidigt som de lekte lekar med rymdtema och superhjälte-tema. Lärarna gav inte denna lek så mycket uppmärksamhet. De spelade spel eller såg till att elevaktiviteter genomfördes på ett bra sätt.

Intresset för Beyblades höll i sig under de sju observationstillfällena utan att det blev en del av undervisningen. Det stämmer överens med det som Fast (2008) beskriver, där hon visar att det är ovanligt att lärare i förskoleklass använde sig av eleverna intresse av denna karaktär i undervisningen. Samtidigt gav samma författare exempel på att just Beyblades kan bli ett innehåll i en undervisning som innefattar läsning och skrivning.

Eleverna använde sig av många och olika sammansatta ord i leken – en del i den kodknäckande repertoaren. Inget av dessa ord fanns representerade i lärarnas undervisning. De använde istället andra sammansatta ord (se under rubriken; *I samlingsen*). Lärarnas intentioner att se till att eleverna utvecklade en medvetenhet om sammansatta ord sattes inte i relation till den vardag, de erfarenheter och de intressen eleverna gav uttryck för i andra situationer.

Diskussion

Diskussionen är uppdelat i två delar. I den första, metoddiskussionen, problematiseras val av observation som undervisningsmetod liksom de alternativa undersökningsmetoder som skulle kunnat användas istället. Efter det följer en diskussion av studiens resultat.

Metoddiskussion

Att ha observation som undersökningsmetod är problematiskt eftersom den inte kan täcka in studiens frågeställningar till fullo. Jag hade också kunnat observera fler olika situationer. Exempelvis hade observationer under elevernas raster troligen visat uttryck för populärkulturella intressen och erfarenheter, detta kopplat till Fast (2008) och Hedges (2011) resultat, att detta innehåll gärna blir en del av barn och elevers lekar.

Videofilmning hade kunnat vara ett alternativ eller i alla fall ett komplement till observationerna. Det hade kunnat täcka in frågeställningen på ett mer omfattande sätt. Filmning kan, enligt Björndahl (2005) konservera och bevara flyktiga ögonblick. Ett

begränsat minne påverkar inte en kamerans registrering. Det går att se samma sekvens flera gånger och stanna upp vid valda delar. Analysen hade då kunnat bli djupare.

Att film utslöts som metod i denna studie ska förstås som ett medvetet val beroende på alla de etiska dilemman som uppstår i användningen av ett såpass intimt, avslöjande och påträngande medium. Det hade behövts ett syfte av betydligt tyngre dignitet än det som angetts i denna studie för att filmning skulle vara aktuellt med tanke på elevernas unga ålder. Filmning har också sina begränsningar. Det är inte en "sann" bild som visas utan en representation av det skedda (Björndahl, 2005). Det finns tekniska begränsningar i exempelvis val av riktning och fokus. Den som filmar begränsas av sin filmteknik. Observationerna kan ses som tillräckligt underlag för lärare att reflektera över sin undervisning för att utveckla nya undervisningsidéer och för forskaren att få rimliga svar på sina frågor.

Ett annat alternativ hade varit att göra intervjuer med förskoleklasslärarna. Detta valdes bort eftersom det enligt Argyris och Schöns (Granberg & Ohlsson, 2004) modeller *espoused theories of action*, det man säger att man gör och *theories-in-use*, det man faktiskt gör inte behöver vara samma sak. Det framstod som ett bättre alternativ att observera vad de gjorde istället för att fråga efter vad de uppfattade att de gjorde. Möjligen hade intervjuer kunnat vara ett komplement till observationerna. Detta valdes också bort eftersom studien inte handlar om att forska på lärare och deras undervisning utan tillsammans *med* dem, inte för att ta reda på hur det *är* utan också att väcka frågor om hur något kan tänkas *bli*.

Resultatdiskussion

Resultatet visar att eleverna uttryckte populärkulturella erfarenheter och intressen både i lärarledda undervisningssituationer och i de situationer där de själva valde vad de ville göra. Tre av de fyra repertoarerna förekom både i undervisningen som i de fria valen av aktiviteter.

Resultatet diskuteras under två rubriker, *Det uteblivna mötet mellan populärkulturellt intresse och undervisning* och *Att lägga till den fjärde repertoaren*

Det uteblivna mötet mellan populärkulturellt intresse och undervisning

Det finns en del paralleller mellan de språkliga förmågor som läraren riktar eleverna uppmärksamhet mot och de som eleverna själva använder. Eleverna använde olika texter, avkodade dem, brukade dem och skapade egna texter vilket också förekom i lärarnas undervisning. Eleverna experimenterade med ljudstridiga ord under de fritt valda aktiviteterna, det gjorde lärarna också. Lärarna uppmuntrade till läsning och eleverna prövade att på egen hand att agera som läsare.

Eleverna intresse för reklam som visade sig i leken kring reklamslogans, eller läsning av bilder bekräftar att olika bilder, rörliga och stillbilder är en del av deras "funds of knowledge" (Hedges, 2011). I flödet av händelser där lärarna var upptagna av att överblicka eller genomföra aktiviteter är det lätt att förstå att reklamleken eller läsningen av bilder inte rönt någon större uppmärksamhet när lärarna hade att överblicka allas olika aktiviteter. Det är säkerligen många som känner igen sig i hur ett rikt flöde av samtidiga händelser gör att några uppmärksammas och andra inte alls. Det är det som är styrkan med att stå vid sidan av och observera skeenden. Beyblades-bygget borde ha större chans att få uppmärksamhet eftersom det var en lek som förekom vid alla observationstillfällen.

I Beyblades-leken finns det erbjudanden om att ta tillvara elevernas intresse som en del i undervisningen på ett liknande sätt som Fast (2008) beskrivit i sin studie. Hon visar hur en lärare använde elevernas Beyblade-intresse i sin undervisning på ett sätt som lockade eleverna att berätta, läsa och skriva utifrån något som var intressant för dem.

I samlingen var lärare och elever samlade kring ett gemensamt innehåll och på gemensam plats vilket kan ge lärare bättre möjligheter att fånga upp det som fånglade och engagerade eleverna, som exempelvis intresset för Yohio och Indiana Jones. Detta fick dock inte någon större uppmärksamhet. Bergöö och Jönsson (2012) ser det som rimligt att barns och elevers erfarenheter och intresse påverkar lärarens val av innehåll och att detta innehåll underlättar för läraren att utmana sina elever. Exempelvis kan elevernas sammansatta ord i legobyggandet

hjälpa lärarna att uppmärksamma eleverna på sammansatta ord även utanför de formella lärarledda undervisningssituationerna. Det är ett möjligt sätt att både möta upp och samtidigt tillföra något nytt till rådande "funds of knowledge". När lärarna inte använder sig av det innehåll och i de intressen och erfarenheter som eleverna ger uttryck för blir brobygget mellan undervisning och elevernas intresse och erfarenheter svagt, mellan det som de redan kan och det som kan läggas till med hjälp av lärares undervisning.

Att lägga till den fjärde repertoaren

Att visa vad lärarna inte uppmärksammade och inte gjorde handlar inte om att kritisera lärarna. Deras intentioner och elevernas svar på dessa intentioner kan vara mycket relevanta i den undervisning som bedrivs i de situationer som observerades. Denna studie syftar till att visa på vad de populärkulturella erfarenheter och intresse, elevernas "funds of knowledge" erbjuder när det gäller att utveckla nya undervisningsidéer. Med stöd i det populärkulturella innehållet som eleverna gav uttryck för i samlingar och i sina val av aktiviteter finns det möjligheter att tillsammans bearbeta frågor om bland annat makt, rasism och orättvisor där lärare kan ge stöd i att nyansera och problematisera populärkulturella stereotyper. Det är lärarna som kan skapa förutsättningar för eleverna att kritiskt analysera exempelvis uttryck för olika sociala och samhällsliga maktstrukturer.

Det som eleverna ger uttryck för i sina egna val av aktiviteter erbjuder möjligheten att lägga till denna fjärde repertoar även om det kräver att lärarna på något sätt uppmärksammar vad som sker under denna tid. Med tanke på populärkulturens kommersiella intressen kan elevernas intresse och erfarenheter av reklamfilm bli en källa för lärarna att tillsammans med eleverna ställa frågor om reklamens budskap, sändarens syfte och mottagarens tolkning av den.

I det vidgade textbegreppet kan både reklam – och Beybladesleken, och berättelser som den om filmen *Lotta på Bråkmakargatan* och Indiana Jones förstås som texter. Dessa kan sättas i rörelse av lärarna och eleverna. Bergöö och Jönsson (2012) menar att denna textrörlighet uppstår när olika perspektiv beaktas och där rådande texter förändras. Det är viktigt att få röra sig i och mellan texter och att läsa *mot* texten, för att utveckla den fjärde repertoaren. För att

läsa *mot* reklamens ”text” kan elever och lärare exempelvis tillverka egen reklam med alternativa budskap där man samtidigt använder de andra repertoarerna.

Eleverna behöver lärarnas aktiva stöd för att kunna se och börja förstå att det går att ta olika roller och olika perspektiv i berättelser som dem om Indiana Jones och *Lotta på Bråkmakargatan* även i den lärarledda undervisningen. Det är då de kan gå på djupet i olika ”texter”, röra sig mellan dem med koppling till vardagserfarenheter som är viktiga delar i den fjärde repertoaren. Det kan ge textförståelse djup när kritiska och demokratiska läggs till utan att dra ifrån andra språkliga aspekter. Nya undervisningsidéer kan innebära att barn och elever får tillgång till verktyg som hjälper dem att identifiera vilkas perspektiv som lyfts fram och vilka som inte gör det. Det är viktiga aspekter med tanke på att barn och elever söker information på nätet.

Resultatet visar att det finns ett stort värde i att iaktta vad eleverna är upptagna av, vilka intressen och erfarenheter de har. Precis som Vasques (i Bergöö & Jönsson, 2012) finns det förutsättningar för lärarna att skapa ett socialt sammanhang för att utveckla de fyra repertoarerna utifrån elevernas ”funds of knowledge”. Resultatet bekräftar också tidigare studier, att denna ”funds of knowledge” gärna förblir blir outnyttjat.

Vad barn och elever kommer att visa intresse för är omöjligt att planera i förväg enligt Vasques (i Bergöö & Jönsson 2012). Det hade inte gått att förutse att Indiana Jones skulle dyka upp i ett samtal om Japan, eller att eleverna skulle leka reklam. Det blir därför ett riskfyllt företag att ta tillvara rådande ”funds of knowledge”. Det är ett innehåll som eleverna känner väl men som är mer främmande för deras lärare där läraren dessutom inte kan förutse vad som kommer att ske och när. Därför blir observationer som de i denna studie ett viktigt stöd.

De gyllene ögonblick som observerats kan användas som utgångspunkt för att planera på ett sätt som innefattar att nya undervisningsidéer prövas och där populärkulturella intressen och erfarenheter kan lägga till den fjärde repertoaren i lärarens undervisning. Det behövs en öppenhet, nyfikenhet och vilja att ta hand om barn och elevers populärkulturella kapital. Lärare som tar risken att ge sig ut i det främmande ökar sina elevers chanser att utveckla även den fjärde repertoaren och samtidigt kan lärarens didaktiska kompetens utvecklas.

Denna studie lämnas nu åter till de modiga lärare som ingått i denna dialog och till deras Barn och Utbildningsnämnd. Lärarna har genom sitt deltagande bidragit till lärande på flera olika nivåer och deras elever har visat och lärt mig och dem att det finns stort värde i att vara intresserade av vad ens elever intresserar sig för. I inledningen hänvisade jag till Hedges (2011) som menar att om lärare ständigt ignorerar populärkulturellt intresse ignoreras en viktig resurs för att engagera och utmana barnens förståelse och lärande. Studien visar att både lärare och deras elever har goda skäl till att betrakta populärkulturella erfarenheter och intressen som en skatt, förvisso i många delar outnyttjad men full av möjligheter. Att Indiana Jones har varit i Japan erbjuder många möjligheter till att utveckla nya undervisningsidéer som innefattar ett lärande av, i och om språk, utveckling av identitet samtidigt som värdegrunden och uppdraget att motverka diskriminering och nyansera stereotypa könsroller kan hanteras.

Implikationer

Under denna rubrik sorteras studiens implikationer och dess möjliga påverkan på *undervisning* i olika verksamheter, på *lärarutbildningen* och det ges förslag på *fortsatt forskning*. De egna *lärdomarna* och reflektionerna avslutar därefter studien.

I undervisningen

Även om denna studie gjorts i en förskoleklasskontext är den intressant för alla som arbetar i förskola, förskoleklass och i fritidshem eftersom alla dessa verksamheter har undervisnings- och utbildningsuppdrag som oftast sker i mer informella sammanhang än i den obligatoriska skolan. Studien visar att det finns många erbjudanden om att arbeta med språkliga förmågor och demokratiska frågor utifrån elevernas populärkulturella intressen. Detta borde ge arbetet ett djup och en stor meningsfullhet för både lärare och elever som motiverar barn och elever att fortsätta utveckla viktiga litterata förmågor i, för dem begripliga och meningsfulla sammanhang. Undervisning i informella sammanhang är ett lärande som är både allvarligt och ytterst seriöst.

Det är inte populärkulturen i sig som avgör vad som är bra och dåligt utan hur vi väljer att nyttja den och i vilka syften (jfr Lindgren, 2005). Det är orimligt att lämna barn och elever därhän särskilt om den upplevs som problematisk och till och med skadlig som teoridelen visar att den kan uppfattas som. Genom att använda den på ett annorlunda sätt kan den framstå som något annat för lärarna som möter de barn och elever som lever mitt i den. Den kan lyfta undervisningen till nya nivåer där barn och elever blir, kodknäckare och oavsett ålder också textbrukare, textskapare och kritiska analytiker.

När elevernas och lärarnas uppkomna frågor leder arbetet vidare är det inte lätt att detaljplanera i vilka läroplansmål arbetet ska hamna i och hur lång tid arbetet behöver enligt Bergöö och Jönsson (2012). Däremot kan Luke och Freebody's tankemodell om de fyra repertoarerna, kodknäckande, textbruk och textskapande samt kritiska analyser användas av förskollärare och lärare som utgångspunkt att fundera över vad undervisningen och utbildningen erbjuder enligt dessa författare. De menar att läroplanerna blir en viktig inspirationskälla för en undervisning som ger barn och elever "möjlighet att förstå och verka i den värld där de lever" (Bergöö & Jönsson, 2012 s. 138) och inte en avcheckningslista för det centrala innehållet i kursplanerna. Det går att planera utifrån de iakttagelser som lärarna gjort i barn - eller elevgruppen. Dessa kan analyseras utifrån de fyra repertoarerna och där läroplanernas innehåll sätts i relation till detta arbete.

Studien kan också få betydelse å relevant i alla de sammanhang där IKT nämns. Det finns skrivningar i läroplanerna som handlar om att barn och elever ska lära sig använda multimedia och digital teknik (Skolverket, 2010; Skolverket, 2010). Studiens teorigenomgång och resultatet visar att barn och elever lever *med* dem, *i* och *genom* dem. Det är rimligt att barn och elever får stöd i att i att utveckla sin kritiska analytiska förmåga för att hantera, nyansera populärkulturens stereotypa roller och figurer som de möter när de använder digital teknik.

I lärarutbildningen

För att ge informella undervisningssituationer utifrån ett populärkulturellt innehåll ett värde kan lärarutbildningen exemplifiera hur undervisningen kan få draghjälp av de intressen och

erfarenheter som barn och elever har med sig in i verksamheterna. Det finns annars risk att en rationell och formell skolundervisning som planerats utifrån mål och centralt innehåll dominerar på bekostnad av att ta tillvara barn och elevers "funds of knowledge".

Enligt Vasques (2005) kan lärares intresse för vad barn och elever engagerar sig i, ge kunskap i hur en fortsatt litterat utveckling kan stödjas samtidigt som olika maktförhållanden problematiseras. Bergöö och Jönsson (2012) hänvisar till Vasques 2004 och hennes berättelse om hur barn förbjöds att leka *Power Rangers visade* hur hon missade möjligheten att bearbeta frågor om makt, kontroll, rasism och stereotyper tillsammans med barnen är det rimligt att blivande lärare uppmanas att undvika denna avvisande hållning. Lärare behöver ge barn och elever stöd för att de ska kunna gå på djupet i olika texter och utveckla sina kritiska analytiska förmågor.

Att få tillgång till de fyra repertoarerna kan ge skjuts åt det mod och det risktagande som kan krävas hos nyblivna lärare för att ge sig i kast med barn och elevers obekanta spel, leksaker, berättelser och filmer. Redan under utbildningen kan de utveckla undervisningsstrategier i syfte att utbilda aktiva, kritiskt analytiska och engagerade samhällsmedborgare som läser för att förstå världen men också använder det lästa för att utöva inflytande och förändra den.

Framtida forskning

Eleverna i studien har aidentifierats och ordet hen har använts för att omöjligöra identifikationer utifrån ett genusperspektiv. Det skulle dock ha kunnat vara ytterst intressant att göra en liknande studie utifrån ett genusperspektiv både i relation till populärkulturens stereotypa könsroller och till eventuella likheter och skillnader i pojkars och flickors intresse, likaså hur olika intressen bemöts och tas om hand av lärarna. Finns det likheter, signifikanta skillnader och hur skulle dessa likheter och skillnader kunna tolkas och förstås...

Den implikation som framstår tydligast är viljan att göra om en liknande studie fast i större format med ett tydligt fokus på barn och elevers populärkulturella kapital, med en analys utifrån fyra repertoarerna och följa vad det kan leda till när det gäller att stötta barns och elevers lärande i det som de engagerar sig så starkt i.

Studien gör att jag ställer mig nya frågor om vuxenvärldens och skolsystemets moraliska ansvar att rusta barn och elever för att lotsa sig fram i en alltmer digitaliserad värld där de kan ställa sig frågor om vems perspektiv som tas och vems/vilkas perspektiv som marginaliseras. Det är helt orimligt att vi ska lämna våra yngsta samhällsmedborgare därhän för att vi inte riktigt förstår. Vad månede det då bli av dessa barn och elever och hur skulle de då kunna ta del av världen och samtidigt påverka den om vi inte tar fatt i att låta detta bli viktiga perspektiv i undervisningen redan i tidiga år?

I nyhetsrapporter och i dokumentärer (personlig kommunikation, februari 2015) lyfter man fram förändrade mönster i hur människor informerar sig genom att välja att gå med i olika grupper på internet där alla delar ett gemensamt intresse. Det finns risk att nyheter och konflikter i världen betraktas från ensidiga perspektiv beroende på vilken grupp man tillhör. Det finns en pågående debatt om hur radikaliseringsverkan ökar genom en avhumanisering av ”de där andra”. Terrorgrupper värvar unga människor att delta i terrorbrott. Och när börjar detta, vid vilken ålder blir det ett problem?

I ett av inslagen i ett nyhetsprogram lyfter man fram en undersökning om att varannan tvååring är inne på nätbaserade program. Kan det då göra skillnad att lärare tillsammans med sina unga barn och elever intressera sig för och fördjupar undervisning i relation till exempelvis Disneyfilmen Frost samtidigt som lärare undviker att moralisera? Kan vi genom att intressera oss för det som barnen fascinerats av få dem att rikta sitt intresse mot dem vars historia inte berättas? Varför alla flickor/prinsessor alltid är ljushyade, har långt ljust hår och är smala och vackra? Och hur vet man när någon är ond respektive god? Går det att förstå olika karaktärer och man betraktar det som sker ur deras perspektiv? Eller ska vi och de få nöja sig med att få tillgång till ordförståelse och ordavkodning och en mer förutbestämd färdighetsträning?

Det hänvisas tidigare i texten till Biesta (2011) och den normativa validiteten, att mäta det som är viktigt att mäta. Författaren menar att barn och eleverna har rätt att utveckla den kunskap och kompetens som krävs för att inta ett aktivt medborgarskap och kulturell förståelse för det samhälle de är en del av. Jag vill tro på att det som sker i förskolans, skolans, fritidshemmens och skolans undervisning kan göra stor skillnad OM vi vågar utsätta oss för risken att hantera svåra ämnen utan att helt och fullt kunna styra vart det tar vägen och vilka läroplansmål som hanteras när och hur länge... Det är dags att föra in den fjärde

repertoaren på allvar i undervisningen och samtidigt väcka debatt och diskussion kring språk och textundervisning utifrån betydligt högre syften än om det är mätbart eller ej. Även om det blir svårt att forska vidare inom detta på ett sätt som ger en hög validitet och reliabilitet skulle jag ändå mer än gärna vara en av dem som bidrar till och håller denna diskussion vid liv.

Egna lärdomar

Denna studie har förstärkt mitt intresse för barn och elevers populärkulturella kapital. Litteraturläsning och tillgång till nya teorier och forskningsrön har vidgat min förståelse av vad det kan *bli* i undervisningen. När jag idag kliver in i en förskola, förskoleklass, fritidshem ser jag dessa intressen och erfarenheter tydligare än någonsin. Det är inte rimligt att inte ta tillvara detta i syfte att utveckla nya undervisningsidéer. Barn och elever kan mötas i ett gemensamt intresse och alla kan bidra till det gemensamma kunnandet.

Att ha lagt till de fyra repertoarerna har gett förutsättningar för att förstå de populärkulturella erfarenheterna och intressena samt den undervisning jag följt på ett helt annat sätt än vad som annars varit möjligt. Undersökningar, reflektioner och analyser av det som *har* hänt kan skapa möjligheter till att något annorlunda kan *bli* till, att nyfiket fortsätta undra och ställa nya frågor, frågor som uppkommer på grund av de som delvis besvarats...

Framför allt har det uppstått nya frågor och ett nytt engagemang som jag inte alls kunde förutse när jag började denna studie. Jag har börjat ställa mig frågor om det är kritiska analytiska förmågor som kan motverka att olika grupperingar kan manipulera människor till att begå hemska brott mot "de andra". Den till synes kommersiella och kanske också oförargliga populärkulturen har gett mig helt nya glasögon och nya perspektiv och ett annat sätt att se på det som händer i världen. Vi är alla aktörer och vi kan alla göra skillnad. Vi kanske kan motverka utvecklingen mot ett mer odemokratiskt och terrorfyllt samhälle genom att sätta alla våra barn och elevers kritiska analytiska förmågor i rörelse samtidigt som vi också sätter fart på våra egna. Dags för att alla undervisare att bli många, många irriterande myggor som tillsammans kan störa och stödja barn och elevers förmåga att förändra världen.

Referenslista

- Arthur, L. (2005): Popular culture: Views of parents and educators. I Marsch, J. (red) *popular culture, new media and digital literacy in early childhood* (s. 165 – 182). New York: RoutledgeFalmer.
- Anderson, G.L, Herr, K & Nihlen, A.S (2007): *Studying your own school. A Educator's Guide to Practitioner Action Research*. California: Corwin Press.
- Bergöö, K.(2009): Barns liv och samhällets textvärldar. I Jönsson, K.(red) *Bygga broar och öppna dörrar* (s. 12 – 33). Stockholm: Liber.
- Bergöö, K & Jönsson, K. (2012): *Glädjen i att förstå – språk- och textarbete med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G J.J. (2011): *Avancerade studier i pedagogik - God utbildning i mätningens tidevarv*. Malmö: Liber
- Björndal, R, P (2005): *Det värderande ögat – observation, utvärdering, utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Dahlberg, G. Gustafsson, K. Mellgren, E. & Olsson, L-E. (2013): *Barn upptäcker skriftspråket*. Malmö: Liber.
- Dahlberg, G. Moss & Pence, A. (2011): *Från Kvalitet till meningsskapande*. Stockholm: HLS förlag.
- Ekengren, A-M., & Hinnfors, J. (2012). *Uppsatshandbok. Hur du lyckas med din uppsats*. Lund: Studentlitteratur.
- Engblom, C. (2013): Media literacy i klassrummet. I Bagga- Gupta, S. Evaldsson, A-C. Liberg, L & Säljö, R. *Literacypraktiker i och utanför skolan* (s. 65 – 85). Malmö: Gleruups förlag.
- Fast, C. (2008): *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C (2011): *Att läsa och skriva i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Granberg, O. & Ohlsson, J (2009): *Från lärande loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedges, H. (2011). Rethinking Sponge Bob and Ninja Turtles: popular culture as funds of knowledge for curriculum co-construction. *Australian Journal of Early Childhoods*. 36, (1) (s. 25 – 29).
- Krokmark, T. (2014): En skola på vetenskaplig grund: I Krokmark, T. (Red). *Modellskolan – en skola på vetenskaplig grund med forskande lärare* (s. 143 – 165). Lund. Studentlitteratur AB.

- Lindgren, S. (2005): *Populärkultur – teorier, metoder och analyser*. Malmö: Liber AB.
- Lindö, R. (2009): *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Löfdahl, A. (2014): God forskningssed – regelverk och etiska förhållningssätt. I Löfdahl, A. Hjalmarsson, M. & Franzén, K. (red): *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s. 32 – 43). Stockholm: Liber AB.
- Persson, A & Wiklund, E. (2008): *Hur långt är ett äppelskal*. Malmö: Liber.
- Rienecker, L & Jörgensen, P.S. (2002): *Att skriva en bra uppsats*. (H, Nordling. övers.). Malmö: Liber
- (SKOLFS 2011:69): *Läroplan för förskolan – Lpfö - 98* (rev 2010). Västerås: Ce Fritzes AB.
- (SKOLFS 2010:37): *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och Fritidshemmet 2011*. Västerås: CE Fritzes AB.
- Vaques, V. (2005): Resistanse, powertricky, and colorless energy: What engagement whit everyday popualculture texts can teach us about learning, and literacy. I Marsch, J. (red) *popular culture, new media and digital literacy in early childhood* (s. 201 - 217). New York: RoutledgeFalmer.
- Vygotskij, L.S. (1978) *Mind in society*. (4:e upplagan). U.S.A: Harvard University Press.
- Wehner – Godée, C. (2011): *Lyssnandets och seendets villkor*. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.
- Wennergren, A-C (2007): *Dialogkompetens i skolans vardag – en aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*. Luleå: Luleå Tekniska Universitet
- Wennergren, A-C. & Åman, P. (2014): Skuggning för att synliggöra det osynliga. I Kroksmark, T. (Red). *Modellskolan – en skola på vetenskaplig grund med forskande lärare* (s. 207 – 222). Lund. Studentlitteratur AB.

Formaterat: Svenska (Sverige)

Elektroniska källor:

- Skoog, M (2012): *Skriftspråkande i förskoleklassen och årskurs ett*. Örebro Universitet: Örebro <http://www.oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:453322/FULLTEXT02> (hämtad 2012 – 03 - 09).

Bilagor

Bilaga 1

Namn på den som skuggar: XXX

Namn på den som blir skuggad: XXX

Datum: XXX

XXX: Jag skriver reflektioner som tanketext i trippelloggen, hoppas att du kan göra detsamma i rutorna längst till höger? Vi behöver också sätta tid för vårt samtal kring dina och mina funderingar/tankar. Tusen tack för att du vill ingå i denna dialog

Konkreta beskrivningar om det som är möjligt att SE och LYSSNA sig till	Kritiska reflektioner i form av öppna frågor, tankar, ifrågasättande, problematiseringar mm (jmf bekräftelse & utmaningar)	Den skuggade lärarens reflektioner över skuggarens reflektioner (undvik att hamna i försvar).