



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

Fyra förskollärares uppfattningar om hur förskolebarns samspel påverkas av deras TV- och filmupplevelser

DELKURS: Examensarbete, 15 hp

KURS: Vetenskaplig metodkurs och examensarbete, 7,5-22,5 hp

FÖRFATTARE: Kathrin Israelsson, Susanne Söderström

EXAMINATOR: Joel Hedegaard

TERMIN: HT15/VT16

SAMMANFATTNING

Kathrin Israelsson, Susanne Söderström

Fyra förskollärares uppfattningar om hur förskolebarns samspel påverkas utifrån deras TV- och filmupplevelser.

Antal sidor: 28

Syftet med denna studie är att undersöka hur fyra förskollärare upplever att tre- till femåriga förskolebarns samspel påverkas av deras TV- och filmupplevelser. Frågeställningarna berör på vilket sätt förskollärarna upplever att TV och film påverkar barns samspel positivt och/eller negativt. Fyra förskollärare valdes med hjälp av idealtypiskt urval och intervjuades med hjälp av öppna frågeställningar vilka förväntades ge oss möjlighet att fördjupa oss i vad informanterna sett och upplever när det gäller förskolebarnens TV- och filminspirerade samspel. Det teoretiska ramverk som använts i analysen av intervjuerna är Sociala aktiviteter, Medierade aktiviteter samt Kreativa aktiviteter. Dessa bygger på Strandbergs tolkning av Vygotskij och den Sociokulturella teorins tankar kring utveckling och lärande. Resultaten visar på att förskollärarna upplever att TV och film bidrar med delad kunskap, artefakter, karaktärer samt regler vilka blir verktyg som hjälper barnen att hitta vägar in i samspel. Brist på delad kunskap kring TV och film, samt okreativa förhållningssätt till regler och karaktärer hämtade från TV och film blir hinder för barnen i deras samspel.

Innehållsförteckning

INNEHÅLLSFÖRTECKNING	3
1. INLEDNING	5
2. SYFTE	6
3. FRÅGESTÄLLNINGAR	6
4. BAKGRUND	7
4.1 LÄROPLAN OCH STYRDOKUMENT	7
4.2 VARFÖR ÄR SAMSPEL VIKTIGT?	7
4.3 BARNNS FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR SAMSPEL	8
4.4 BARN OCH MEDIAFORSKNING	8
4.4.1 ARTEFAKTER OCH KARAKTÄRER FRÅN TV OCH FILM I BARNNS SAMSPEL	9
4.4.2 MEDIELEKAR – EN FORM AV TV- OCH FILMINSPIRERAT SAMSPEL	9
4.4.3 HUR BARNNS SAMSPEL PÅVERKAS AV TV OCH FILM	10
4.4.4 VUXNA, BARN OCH MEDIA	11
4.5 SOCIOKULTURELL TEORI	11
4.5.1 SOCIALA AKTIVITETER	12
4.5.2 MEDIERADE AKTIVITETER	12
4.5.3 KREATIVA AKTIVITETER	12
5. MATERIAL OCH METOD	13
5.1 INTERVJU	13
5.2 URVAL	13
5.3 GENOMFÖRANDE	13
5.4 ANALYS	14
5.5 RELIABILITET OCH VALIDITET	14
5.6 FORSKNINGSETISKA PRINCIPER	15
6. RESULTAT OCH ANALYS	16
6.1 SOCIALA AKTIVITETER – DELAD KUNSKAP	16
6.1.1 POSITIVA EFFEKTER FÖR SAMSPELET	16
6.1.2 NEGATIVA EFFEKTER FÖR SAMSPELET	17
6.1.3 ANALYS	17
6.2 MEDIERADE AKTIVITETER – ARTEFAKTER OCH KARAKTÄRER	17
6.2.1 POSITIVA EFFEKTER FÖR SAMSPELET	18
6.2.2 NEGATIVA EFFEKTER FÖR SAMSPELET	18
6.2.3 ANALYS	18
6.3 KREATIVA AKTIVITETER – REGLER	19
6.3.1 POSITIVA EFFEKTER FÖR SAMSPELET	19
6.3.2 NEGATIVA EFFEKTER FÖR SAMSPELET	19
6.3.3 ANALYS	20
7. DISKUSSION	21
7.1 METODDISKUSSION	21
7.2 RESULTATDISKUSSION	22
7.2.1 HUR UPPLIVER FÖRSKOLLÄRARNAS ATT KUNSKAP KRING TV OCH FILM PÅVERKAR FÖRSKOLEBARNNS SAMSPEL?	22
7.2.2 PÅ VILKET SÄTT UPPLIVER FÖRSKOLLÄRARNAS ATT ARTEFAKTER OCH KARAKTÄRER FRÅN TV OCH FILM PÅVERKAR FÖRSKOLEBARNNS SAMSPEL?	23

7.2.3 PÅ VILKET SÄTT UPPLIVER FÖRSKOLLÄRARNAS ATT REGLER TAGNA FRÅN TV OCH FILM PÅVERKAR FÖRSKOLEBARNENS SAMSPEL?	24
7.3 SLUTORD	24
7.4 FORTSÄTTA STUDIER	25
REFERENSER	26
BILAGOR.....	28
BILAGA 1.....	28
INTERVJUGUIDE	28
VIKTIGA OMRÅDEN ATT TÄCKA IN – HA MED I TANKEN UNDER INTERVJUN	28
OMRÅDEN	28
STÖDFRÅGOR	28
BILAGA 2.....	30

1. Inledning

På de förskolor vi arbetar ser vi att det finns inspiration från TV och film i barnens lekar, leksaker, kläder och idéer. Vi tänker oss att dessa också inspirerar och influerar hur barnen samspelar på förskolan. De kanske känner sig mer värdefulla, och kanske också tryggare, när de har en t-shirt med ett speciellt tryck på? Kan det i sin tur påverka hur de bemöter sina vänner och därmed också hur de blir bemötta? Kanske får barnen den uppmärksamhet de vill ha, eller den status de eftersträvar, genom att ha en populärkulturell leksak som de kan visa sina vänner, något som i sådant fall både påverkar och styr samspelet barnen emellan. De kanske får lättare att hitta lekuppslag och därför stöd i samspelet med sina vänner om de sett samma film och i och med det har en gemensam förförståelse som leken kan växa utifrån. Rönnberg (1987) menar att eftersom TV med stor spridning förmedlar en enkel och konkret lekmodell med färdiga lekuppslag kan TV:n i detta fall kan ge en gemensam referensram till barn som tidigare är okända för varandra. Även Fast (2007) såg i sin studie att barn, trots olika förutsättningar både språkligt och kulturellt, delade erfarenheter kring TV och film.

Alla dessa funderingar fick oss att undra vilken plats detta har i förskolan? Hur ser förskollärare på barnens samspel utifrån dessa TV- och filmbaserade upplevelser och artefakter? Vad upplever de att det finns för positiva och negativa effekter i interaktionen kring dessa? Är det något förskollärare tar tillvara på eller ens lägger märke till och vad tycker de i så fall om det? Fast (2007) skriver att förskoleverksamheten kan berikas genom att barnen får dela med sig av sina populärkulturella intressen och se på det som något som skapar mötesplatser mellan barnen och uppmuntrar barn att dela sitt engagemang med andra. Hon framhåller också att man inom förskolan borde bli bättre på att ta fasta på barns intresse för populärkultur eftersom verksamheten enligt läroplanen (Skolverket, 2010) ska bygga på barnens intressen och erfarenheter.

Något vi reagerat på är att det finns väldigt lite litteratur som tar upp samspel påverkat av TV och film. Om vi däremot söker på TV och film samt våld så hittar vi desto mer. Vi tänker att detta visar på en eventuell skevhet i den litteratur som finns och som förmodligen påverkar uppfattningen hos oss som är verksamma inom förskolevärlden. Vi upplever därför att det finns en kunskapslucka att fylla kring barns samspel inspirerat av TV och film. Vi hoppas få en bättre förståelse kring detta genom att i denna studie undersöka hur förskollärare ser på barns TV- och filminspirerade samspel.

2. Syfte

Syftet är att undersöka hur fyra förskollärare upplever att förskolebarns samspel påverkas av deras TV- och filmupplevelser.

3. Frågeställningar

På vilket sätt upplever förskollärarna att TV och film påverkar förskolebarns samspel positivt?

På vilket sätt upplever förskollärarna att TV och film påverkar förskolebarns samspel negativt?

4. Bakgrund

Vi har haft svårt att hitta vetenskaplig litteratur som undersöker hur barns samspel påverkas positivt av deras TV- och filmupplevelser. Vi har valt att lösa detta genom att söka litteratur som handlar om barns samspel respektive litteratur som handlar om TV och film och genom dessa olika vinklar försökt skapa en så beskrivande bild som möjligt. Eftersom TV och film är en del av populärkulturen har vi också, när vi ansett litteraturen vara relevant, valt att ta med forskning som behandlar detta begrepp.

Vi inleder vår bakgrund med styrdokument för förskolan där vi lyfter fram mål och riktlinjer som vi anser styrker varför samspel och barns TV- och filmupplevelser bör få större uppmärksamhet i förskolan. Därefter tar vi upp vetenskapliga studier som beskriver varför samspel är viktigt, detta för att förtydliga varför vi anser att det är viktigt att undersöka vilken påverkan förskollärare upplever att TV och film har på barns samspel. En följd av att samspel är viktigt är att det ska finnas förutsättningar för dessa, varför vi i nästkommande avsnitt tar upp förutsättningar för samspel mellan barn samt vilken roll TV och film kan ha i detta sammanhang. För att vidare redogöra för den forskning som finns kring barn och media lyfter vi detta i avsnittet därefter vilket innehåller redogörelser för den forskning vi hittat kring vilken roll artefakter och karaktärer från TV och film har i barns samspel, vi tar upp begreppet Medielekar som är en form av TV- och filminspirerat samspel, vi skriver om den forskning som berör hur barns samspel påverkas av TV och film och eftersom vi valt att undersöka förskollärares uppfattningar kring hur TV och film påverkar barns samspel redogör vi även för vuxnas åsikter kring, samt roll i förhållande till barn och media. Vi avslutar bakgrunden med att beskriva den Sociokulturella teorin och Strandbergs (2006) tolkning av Vygotskijs tankar kring hur människors lärande sker. Strandbergs (2006) kännetecken för lärandeaktiviteter beskrivs eftersom vi valt att använda dessa i vår analys.

4.1 Läroplan och styrdokument

Enligt läroplanen (Skolverket, 2010) ska miljön i förskolan stötta utvecklingen av barnens sociala kompetens genom att vara levande, social och kulturell. Med andra ord ska förskollärarna arbeta med barns samspel samt kultur som finns i barngruppen och kring den. Vidare står det skrivet (Skolverket, 2010) att verksamheten ska utgå från barnens intressen och erfarenhetsvärld. I vår litteraturstudie lyfter vi studier där det framkommit att TV och film utgör en stor del av barns intressen och erfarenhetsvärld. Kunskaper söks och erövrar enligt Skolverket (2010) bland annat genom socialt samspel, lek, samtal, reflektion och iakttagelser. Verksamheten ska präglas av ett medvetet nyttjande av leken för att varje barns utveckling och deras lärande ska gynnas. I lekens olika former övas förmågor som samarbete, fantasi, inlevelse och barnen får möjlighet att bearbeta upplevelser och erfarenheter (Skolverket, 2010). Skolverket (2010) tar också upp att lärandet ska grundas på samspel och att förskolan ska vara en plats där ett intresse för bilder och medier av olika slag kan utvecklas, vilket ytterligare visar på vikten av att se hur förskollärarna ser på barns TV- och filminspirerade samspel.

4.2 Varför är samspel viktigt?

Williams (2006) menar att samspel är viktigt för barns lärande. Hon skriver att samlärande kan betraktas som ett sätt för människor att förhålla sig till kunskap och till andra. Detta eftersom människor skapar förståelse, mening och innebörd genom att de delar sin verklighet med andra. Hon menar därför att samlärande är en av förskolans viktigaste frågor och att det finns en brist i styrdokument och läroplaner eftersom det där bara står om hur viktigt det är med barns samarbete då det stimulerar utvecklingen av deras sociala förmågor. Williams (2006) skriver också att det är viktigt att förstå vad barn inom förskolan är delaktiga i för att få en förståelse för vad och hur barn lär av varandra. Barnen formar de sammanhang de ingår i samtidigt som barnens handlande formas av dessa sammanhang. Corsaro (2003) menar att kärnan i barns kamratkulturer är att ha kontroll och dela känslan av kontroll med andra. Han skriver att barn är

mycket sociala och att det just är genom viljan att ha kontroll över sitt liv och dela känslan av kontroll med andra barn som de lär sig att samspela av varandra. Klerfelt, (2012) och Williams (2006) menar att leken är ett sätt för barn att skapa förståelse för sig själva och sin omvärld samt ett sätt för dem att bilda ny kunskap. Som Löfdahl (2004) skriver skapar barnen kunskap genom att bland annat gestalta maktförhållanden och existentiella frågor.

För att lära sig tänka och bygga sin egen intelligens behöver individen ingå i ett socialt sammanhang och aktivera sig i sociala aktiviteter (Strandberg, 2006). Många (bland annat Sparrman, 2006; Rönnberg, 1997; Fast, 2007) menar att TV är en social aktivitet och att det ofta bidrar till att skapa en gemenskap mellan barnen genom att TV-tittandet väcks till liv i samspelet mellan barn. Samtal mellan barnen kring deras populärkulturella intressen menar Fast (2007) är sammanhang där kunskap delas och utbyts. I deras delade intressen kan barnen finna en social tillhörighet och gemenskap.

4.3 Barns förutsättningar för samspel

Rönnberg (1987) skriver om att det är vanligt att barn ingår i grupper i många olika kontexter - hemma, i skolan, på fritids, i bostadsområdet, på förskolan och så vidare. Hon menar att barnens lekfält på detta vis blir stort och möjligen splittrat vilket gör att barnen inte lika självklart har några gemensamma erfarenheter att börja samspela utifrån. I förskolan möts barn enligt Corsaro (2003) ofta utan någon väl definierad idé om vad de ska leka i olika miljöer. Han menar att barnens delade kunskap om vissa aspekter av vuxenvärlden och de kamratkulturer de ingår i är viktigt för produktionen av barnens improviserade och spontana fantasilekar. Fast (2007) menar att förskoleverksamheten kan berikas genom att barnen får dela med sig av sina kunskaper om populärkultur och se på det som något som skapar mötesplatser mellan barnen och uppmuntrar barn att dela sitt engagemang med andra. Barn befinner sig i kulturella sammanhang som de påverkar och påverkas av när de samspelar i bland annat lek och konflikter. Kommunikationen och samspelet mellan barnen är beroende av deras delade förståelse eller förmåga att tolka situationer och saker utifrån den diskurs som råder (Löfdahl, 2004, 2007). Gemensamma intressen och kulturell kunskap krävs för att barnen ska kunna utveckla de kommunikativa situationer i vilka fantasidiskurser utvecklas (Löfdahl, 2004). Om barnen saknar gemensam erfarenhet eller missuppfattar den rådande diskursen kommer kommunikationen att upphöra och därmed också samspelet och leken (Löfdahl, 2004).

Barn väljer idag att ägna den största delen av sin fritid till att se på TV (Singer, Singer, D'agostino & Raekas, 2009). Med andra ord är en stor del av den kultur barn tar del av den som kommer från TV och film. Rönnberg (1987) anser att TV kan ge en gemensam referensram till barn som tidigare är okända för varandra eftersom TV med stor spridning förmedlar en enkel och konkret lekmodell med färdiga lekuppslag.

4.4 Barn och mediaforskning

I en forskningsöversikt från 2001 skriver von Feilitzen och Bucht (2001) att barn ser på TV och film eftersom de finner dem fantasifulla, roliga och spännande, samt för att de lär sig saker via TV och film. De skriver vidare att andra skäl till att barn tycker om att se på TV är att de upplever att TV-karaktärerna blir som vänner. Dessutom är tid framför TV:n ofta ett tillfälle då familj och vänner träffas och umgås, vilket även det bidrar till att barn tycker om att se på TV och film (Feilitzen & Bucht, 2001). von Feilitzen och Bucht (2001) menar att påverkan från media kan vara både positiv och negativ, och att det beror på vad man ser. De menar att, inom forskning som rör barn och media, finns det många studier som visar på positiva effekter av TV och film. Ofta från program vars innehåll är avsett för barn. Dessa positiva effekter är bland annat perceptuella och motoriska förmågor, ökad eller förbättrad inlärning, tolerans och social kompetens. Bland annat pekade resultaten i en studie av Harrison (2012) mot att förskolebarn som såg ett TV-program kallat "Play School" fick stöd i sin lek och verbala interaktion med jämnåriga barn. Dock, menar von Feilitzen och Bucht (2001), att de flesta studier om medias påverkan på barn har fokuserat på eventuella skadliga konsekvenser.

Rönnberg (2008) skriver att det är självklart att barn påverkas av media och det de ser på tv. Dock menar hon, liksom von Feilitzen och Bucht (2001), att innehåll i media sällan har en enskild

eller direkt påverkan på människors agerande. De (Rönnerberg, 2008; Feilitzten & Bucht, 2001) framhåller att barn framförallt påverkas av sina kamrater, sina föräldrar och sin omgivning och vilka diskurser om barn som finns där. TV verkar inte kunna inverka på barns grundläggande attityder, personligheter eller sociala utveckling om inte värderingarna barnen från ifrån TV-programmen stämmer överens med de värderingar som barnet möter i hem och skola (Rönnerberg, 2006). von Feilitzten och Bucht (2001) skriver att media därför kan bidra till exempelvis aggression eller orättvisa på grund av könstillhörighet om dessa också finns i individens omgivning. De skriver också att media kan ha större influens i sammanhang där individen inte har någon tidigare erfarenhet av ämnet som lyfts.

Begreppet media literacy indikerar att alla behöver ha kunskap om och förstå media. Denna kunskap skiljer sig mycket åt i världen och von Feilitzten och Bucht (2001) menar att utvecklingen först och främst finns på gräsrotsnivå - i behovet och intresset hos barn och vuxna. Andra faktorer till de stora skillnader som finns i världen när det gäller kunskap och förståelse för media är att lärare saknar utbildning inom detta samt att det saknas nätverk och samarbete mellan dem som intresserar sig för ämnet.

4.4.1 Artefakter och karaktärer från TV och film i barns samspel

Fast (2007) menar att den rådande konsumentkulturen är den som förser barnen med gemensamma repertoarer av teman och figurer, vilka hon menar skapar en slags grund att kommunicera och leka utifrån. Rönnerberg (2001) skriver att förskolebarns behov av att bearbeta upplevelser i leken ibland ger upphov till efterfrågan av fysiska artefakter som dockor, djur och figurer, vilket möjliggör en ”prylförsäljning” kring figurerna från filmerna. Fast (2007) kunde i sin studie se att de barn som deltog delade erfarenheter och kunskaper kring exempelvis leksaker och TV-program. Trots dessa barns kulturella, socioekonomiska och språkliga olikheter visade sig en slags gemensam förståelse för detta. Barnen har enligt Fast (2007) ofta stor kännedom om vilka i kamratgruppen som delar samma intresse och en medvetenhet kring vilka speciella saker eller populärkulturella leksaker som räknas som kapital och vad som ger auktoritet i en grupp. Hon menar även att det kan uppstå ojämlikhet och orättvisa när några barn har många leksaker medan andra inte har det.

Löfdahl (2004) diskuterar hur fysiska föremål och accepterade eller likartade utseenden blir viktigt i kamratskapandet. För att få delta i en kamratkultur menar Löfdahl (2004) att samma leksaker eller yttre attribut kan underlätta för barnen i ett initialskede i kamratskapandet. Wallin (2004) menar att färdiga leksakskaraktärer kan omvandlas och ta roller i leken som något annat än den ursprungsidentitet figuren egentligen har.

4.4.2 Medielekar – en form av TV- och filminspirerat samspel

Löfdahl (2004) skriver inte specifikt om TV- och filminspirerad lek men hon menar att barns kultur förmedlas och tolkas genom lekens innehåll. Hon har i sina studier sett att barnen tolkar och transformerar kulturen i gestaltningarna de gör i sin lek. Barnen för en kommunikation kring sin leks kulturella teman och deras kommunikativa lekhandlingar gör dem delaktiga i både produktion och reproduktion av sin omgivande kultur. Bjar och Liberg (2010) menar att barn tar och återskapar sådant de sett på TV och använder det som mall för sitt lekande. Corsaro (2003), liksom Rönnerberg (2008), har i sina studier sett att barn tar teman från bland annat TV och film och skapar spontana fantasilekar utifrån dem i sina kamratkulturer. Rönnerberg (2008) menar att TV:n kan ses som hjälpmedel att utagera känslor, se saker från olika perspektiv samt främja barns estetiska och sociala fantasi. Händelser i programmen kan leda barnen in på personliga erfarenheter vilket får dem att prata eller agera som figurerna i programmet. När barn hämtar inspiration från olika medier och exempelvis leker Madicken, Star Wars eller liknande, kallar Rönnerberg (2006) det för medielekar.

Rönnerberg (1987) beskriver medielekar som lekar som handlar om hur barn kollektivt tolkar och bearbetar vuxentillverkad barnkultur. Hon beskriver dessa lekar som lekstimulans från media

och menar att det inte är någon modernitet som man kanske kan tro. Hon ger exempel på hur välkända "Astrid Lindgren"-figurer hämtar inspiration till sina lekar från dåtidens dagstidningar och från Bibels historier om bland annat Moses i vassen, samt från äldre folksagor som Rödluvan och vargen.

Medielekarna var enligt Rönnerberg (1987) dominerande för äldre förskolebarn där hon även lade märke till att artefakter kring lekarna och riktig rekvisita hade större betydelse än för de yngre. Det föreföll viktigt att alla karaktärer fanns representerade i leken, något som inte tycktes lika viktigt för de yngre barnen, där det var tillåtet att ha fler av samma karaktär.

4.4.3 Hur barns samspel påverkas av TV och film

Enligt Burr, Ostrov, Jansen, Cullerton-Sen och Crick (2005) och Crick, Ostrov, Burr, Cullerton-Sen, Jansen-Yeh och Ralston (2006) så tenderar flickor vara mer relationellt aggressiva än pojkar, det vill säga att flickor i större utsträckning än pojkar sprider elaka rykten, ljuger, ignorerar vänner eller utesluter vänner. Crick et al (2006) menar också att pojkar i större utsträckning är fysiskt aggressiva än flickor. Ostrov, Gentile och Crick (2006) menar att TV kan ligga till grund för detta. De studerade samband mellan barns Tv-tittande och deras relationer och deras resultat pekar mot att flickor blir mer relationellt aggressiva, medan pojkar blir mer fysiskt aggressiva av att se på TV. I denna studie av Ostrov et al (2006) såg den största delen av barnen som studerades utbildningsinriktade program för barn. Forskarna kunde se att de barn i studien som spenderade mest tid med att titta på TV också visade mest prosocialt beteende i samspelet med sina kamrater. Prosocialt beteende beskrivs som när barnen är villiga att dela med sig, är hjälpsamma och inkluderande. Dock visade resultaten också på att tiden barnen spenderade framför TV var positivt kopplad till relationell aggressivitet för flickor och fysisk aggressivitet för pojkar. Resultaten, menar forskarna, tyder på att barn lär sig könsspecifika beteendemönster genom de program de ser på TV.

Anderson, Huston, Schmitt, Lineberger och Wright (2001) menar att, när det gäller barns beteende, så bör man göra skillnad på *mängden media* och *vilken sorts media* barn tar del av. Ostrov et al (2006) skriver att man nu mer börjar skilja på effekten av mängden media och vilken sorts media barn tar del av. De menar att pojkar som ser våldsamma TV-program tenderar att efteråt visa aggressivitet, medan flickor som tar del av våldsamma TV-program snarare visar relationell aggressivitet. Våldsamma program tenderade leda till ökad verbal aggressivitet medan utbildningsprogram ledde till en minskad fysisk aggressivitet. Med andra ord menar de (Ostrov et al, 2006) att våldsam media kan kopplas till alla olika sorters aggression, medan utbildande media inte verkar orsaka fysisk eller verbal aggression. Dock menar Ostrov et al (2006) att utbildande media kan leda till relationell aggression. Ostrov et al (2006) menar att det är möjligt att små barn inte förstår sensmoralen i filmer de sett, utan att de istället lär och tar efter alla beteenden de ser i filmerna. Det innebär att filmer som görs i utbildande syfte kring exempelvis utfrysning inte bara lär barnen att bli sams, utan även hur de ska frysa ut vänner.

Wallin (2004) menar att karaktärer från TV och film inspirerar barn till våldsamma och konfliktfyllda lekar. Enligt Corsaro (2003) är konflikter en form av samspel. Dessa bidrar till hur kamratgrupper organiseras och utvecklas samtidigt som de stärker vänskapsband, kulturella värderingar och individens utveckling. Även Löfdahl (2004) skriver om vilda och ibland kaotiska lekar där barnen hamnar i osämja. Hon menar att dessa verkar vara nödvändiga för de maktförhållanden och existentiella innehåll som gestaltas i leken ska få utrymme att utvecklas. Att imitera eller härma hjältar eller karaktärer som slåss menar Rönnerberg (2006) inte är en våldsimitation utan en lekimitation. Handlingens syfte är enligt henne inte för barnet att utföra våld mot sina kamrater utan en fantasi om att vara kroppsligt stark och oövervinnerlig. Därför tycker Rönnerberg (2006) att den kritik som till exempel barnprogram som Power Rangers, Pokémon och Turtles fått ta emot för att de anses för våldsamma för barn är oförklarlig och att dessa program inte alls handlar om det som kritiken menar - att lösa konflikter med våld. Snarare menar Rönnerberg (2006) att dessa program i högsta grad handlar om gemenskap och samarbete.

4.4.4 Vuxna, barn och media

Hedges (2011) menar att det bland lärare för yngre barn har blivit accepterat att se på populärkultur som något som har dåligt inflytande på barns lärande och beteende. Fast (2007) skriver exempelvis att populärkulturella artefakters betydelse för barns auktoritet i en grupp kan bidra till många lärares kritiska inställning till populärkulturens intåg på förskolan. En lärare i Hedges (2011) studie säger dock att hon har förändrat sitt sätt att se på barns populärkulturella intressen och nu ser att det finns potential för lärande. Hon menar också att man, för att förstå vad barnen leker, behöver ha kunskap om det de leker om. Även Silva (1996) skriver om hur lärare för barn i de tidiga åren oroar sig för hur TV påverkar barns lekar. Den största oron tycks vara att lekarna ska inspireras av våld, vilket lärarna också uttrycker att de ser en ökning av. Rideout, Victoria och Wartella (2003) fann dock att föräldrar upplever att barnen påverkas av det de ser på TV, och att det framför allt har en positiv effekt på deras barns beteende.

Möjligheten för barn att få se TV och film tillsammans med en vuxen verkar vara viktig. I en studie såg Ostrov et al (2006) att barnen var mindre fysiskt aggressiva om deras föräldrar varit engagerade i barnens Tv-tittande. Resultaten i Singer och Singers (1974) studie pekar även de på vikten av vuxnas engagemang i det barn ser på TV och de menar att den prosociala påverkan som TV skulle kunna ha är beroende av att en vuxen finns med och hjälper barnet att förstå det som visats.

4.5 Sociokulturell teori

Vårt intresse för barns samspel grundar sig på hur vi ser på människan och vad som är viktigt för henne, hennes utveckling och hennes lärande. Vi har valt att utgå från Vygotskij och Sociokulturell teori för att beskriva vår syn på hur individer relationsskar och varför det är viktigt, samt för att analysera våra data. I följande stycken kommer vi att kort presentera den sociokulturella teorin för att sedan beskriva tre av Vygotskijs fyra aktivitetsområden som berör interaktion mellan människor, interaktion via artefakter samt att förhålla sig kreativ till omvärlden. Den fjärde aktiviteten, situerade aktiviteter, berör den omgivande miljön. Vi tolkar detta som att situerade aktiviteter i detta sammanhang skulle handla om hur förskollärarna tar tillvara på barnens TV- och filmintressen genom att påverka miljön på förskolan utifrån dessa, och hur förskollärarna upplever att detta i sin tur påverkar barnens samspel. Därför har vi valt att inte använda oss av denna aktivitet eftersom vårt syfte är att undersöka förskollärares uppfattning om hur TV- och filmupplevelser påverkar barns samspel. Vi anser att den kulturella kontexten är miljön i förskolan och den kan bara påverkas av barnen eller de vuxna i förskolan, och inte direkt av TV och film. Om detta område skulle vara relevant skulle först TV och film appliceras på förskolemiljön för att sedan kunna påverka samspelet, varför kopplingen sker först i tredje led.

Vygotskij talar om innebörden av social kompetens och menar att samspel är grundläggande för utveckling (Strandberg, 2006). Strandberg (2006) skriver att allt lärande sker i sociala kontexter och interaktion vilket alltså innebär att social kompetens blir något fundamentalt för människors utveckling och lärande. Han menar alltså inte bara att samspel gynnar och stöttar människor i deras lärande och utveckling, utan att samspel *är* lärande och utveckling.

Enligt denna teori om barnets kulturella utveckling (Strandberg, 2006) uppstår inte psykologiska processer, alltså tänkande, först i hjärnan utan växer fram i interaktionen mellan individ och miljö. Barn lär sig genom att härma och kunskapen befast genom imitationen. Detta är en inlärningssituation som Vygotskij, enligt Strandberg (2006), menar är typisk för lärande - något som uppstår i aktiviteter som utförs i samspel och interaktion med andra, och senare befast som individuella kompetenser. Strandberg (2006) skriver att det är genom tillgänglig kultur som människor kan tillägna sig kunskap och förmågor. Detta gäller i både sociala och teoretiska sammanhang och det är tillgången till interaktion med andra människor som är det mest centrala i Vygotskijs tankar kring barns utveckling. Han återkommer, enligt Strandberg (2006), också i sina tankar till "utvecklingens allmänna lag", vilken menar att utvecklingen först uppenbarar sig på en social nivå och sedan tillskrivs den individen. Genom att skapa samspel mellan barn på förskolor menar Strandberg (2006) att förskolan även skapar plattformar för lärande och utveckling.

Strandberg (2006) skriver om Vygotskijs tankar kring hur människors inre processer, tänkande, talande, lärande, ses som aktiviteter som leder till utveckling och lärande. Enligt Strandberg (2006) har Vygotskij fyra kännetecken för dessa aktiviteter – sociala, medierade, situerade och kreativa.

4.5.1 Sociala aktiviteter

Tankar och intelligens är enligt Vygotskij (Strandberg, 2006) inget som äger rum enbart i den enskilde personens huvud, utan något som växer fram i samspel och interaktion med andra. Att tänka är enligt Vygotskij en social aktivitet som ger underlag till kunskap. Strandberg (2006) menar att det sociala samspelet är viktigt för ett lärande, vilket blir lättare att förstå genom att se på lärande och tänkande som aktiviteter.

4.5.2 Medierade aktiviteter

I våra aktiviteter skriver Strandberg (2006) att vi använder oss av hjälpmedel - medierade artefakter - för att möta världen. Medierade artefakter är olika tecken och verktyg som hjälper oss att orientera oss på främmande mark för att förstå världen vi möter (Strandberg, 2006). Människor engagerar sig i ett medierat beteende när de använder symboler, som till exempel språk (Crain, 1992). Artefakter påverkar hur vi handlar, tänker och hur vi tillåts att vara kreativa. De hjälper oss i vår vardag och bidrar till yttre aktivitet vilket Strandberg (2006) menar gynnar inre färdigheter. Lärandet blir därför beroende av att det finns verktyg och artefakter som är relevanta för det som ska läras eller utforskas.

4.5.3 Kreativa aktiviteter

Aktiviteter som leder till lärande är alltid kreativa och människor har förmågan att omskapa dem och överskrida lärandet genom att pröva och öva på sådant som ännu inte är lärt. För att barn ska kunna utveckla metoder som gynnar deras eget lärande måste de tillåtas förhålla sig kreativt till miljön de befinner sig i och använda sig utav det som känns meningsfullt för dem (Strandberg, 2006).

5. Material och metod

Under detta avsnitt inleder vi med att beskriva vår valda metod - intervju. Därefter redogör vi för vårt urval – vilken form av urval vi använde oss av och vilka urvalskriterier som användes. Under Genomförande beskriver vi hur vi gick till väga vid kontaktagandet med informanterna samt under genomförandet av intervjun. Därefter, under Analys, lyfter vi hur vi analyserade vårt material med hjälp av en hermeneutisk metod samt redogör för de teman vi hittade i våra intervjuer. Under nästkommande avsnitt sätter vi vår undersökning i relation till begreppen reliabilitet och validitet, detta för att beskriva hur vi gått till väga för att nå så hög reliabilitet och validitet som möjligt. Sist i detta avsnitt redogör vi för hur vi förhållit oss till de forskningsetiska principerna i denna studie. Vi har försökt återge en så beskrivande bild som möjligt av vårt förfarande för att studien ska vara möjlig att replikera.

5.1 Intervju

Vi har använt oss av en kvalitativ metod eftersom vi är intresserade av förskolläraernas upplevelser, erfarenheter och åsikter (Thurén, 1991). Intervjuer har använts för att komma åt förskolläraernas uppfattningar kring TV- och filminspirerat samspel (Oppenheim, 2003). Genom att lyssna på förskolläraernas berättelser tog vi del av didaktiska insikter gällande barns samspel inspirerat av TV och film och sökte förståelse för vilken mening som förskollärarna tillskriver de samspel som barnen inspirerats att initiera utifrån deras TV- och filmupplevelser.

Vi har använt oss av tre öppna frågor som rör förskolläraernas upplevelser kring barnens TV- och filminspirerade samspel, vilka vi skrivit in i intervjuguiden. För att vara säkra på att täcka in alla aspekter kring vårt intresseområde hade vi under intervjuerna med oss våra aktivitetsområden och stödfrågor kring dessa för att vara säkra på att vi skulle täcka in alla områden under intervjuernas gång (se bilaga 1). Genom att inte ha en allt för styrd intervjuguide har vi kunnat lämna öppet för att följa förskolläraernas svar och ge utrymme för oss att ställa frågor som leder dem vidare i sitt berättande. Detta samtidigt som vi kan styra tillbaka till undersökningens frågeområden om vi hamnar utanför dess ramar. Som Magne-Holme och Krohn-Solvang (1997) skriver så är det viktigt att vi låter intervjupersonen styra intervjuens utveckling för att få möjlighet att ta del av hennes egna uppfattningar. Det samma skriver Löfgren (2014) som rekommenderar två till tre tematiska frågor som är öppna och konkreta. På detta sätt lockar vi informanterna att berätta om det som berör studiens syfte samtidigt som vi lämnar öppet för förskollärarna att välja vad de vill delge.

5.2 Urval

Vi har använt oss av idealtypiskt urval (Merriam, 1994), vilket innebär att informanter väljs utifrån en egenskapsprofil som forskarna satt ihop. De egenskaper vi sökte hos våra informanter var att de var förskollärare och arbetade på tre- till femårsavdelningar. Vi valde att intervjua förskollärare eftersom vi utgår från att de har en bred förståelse för yrket då de studerat till förskollärare. Eftersom Rönnberg (1987) fann att medielear var dominerande hos äldre förskolebarn ville vi intervjua förskollärare som arbetade på avdelningar med tre- till femåriga barn. För att kunna förhålla oss så neutrala som möjligt till vårt insamlade material och inte påverkas av tidigare relationer eller erfarenheter sökte vi förskollärare som vi inte kände sedan tidigare. Genom kollegor och bekanta fick vi kontakt med fyra förskollärare som arbetade på tre olika förskolor och avdelningar i Uppland. I undersökningen uppstod inget bortfall.

5.3 Genomförande

Vi tog kontakt med deltagarna via telefon och beskrev vad vår uppsats handlar om, bokade tid för möte och bad om deras mailadress för att skicka ett brev (se bilaga 2) med information som de kunde läsa i lugn och ro före intervjun.

Samtliga intervjuer genomfördes på informanternas arbetsplatser i personalrum eller arbetsrum av en intervjuare per tillfälle. Varje intervju tog strax under en timme att genomföra. För att kunna analysera intervjuerna i detalj spelades de in (Oppenheim, 2003) med hjälp av mobiltelefoner, och transkriberades sedan av intervjuaren. Vi har behållit det talspråkliga uttrycket vid transkriberingen för att kunna spegla intervjuerna på bästa möjliga sätt (Magne-Holme och Krohn-Solvang, 1997). Citat vi tar med i studien kommer dock att skrivas med ett skriftspråkligt uttryck. Vi har valt att kalla våra informanter för Förskollärare 1, Förskollärare 2, Förskollärare 3 och Förskollärare 4. Numren är valda efter i vilken ordning de intervjuades.

5.4 Analys

Vi tolkade det transkriberade intervjumaterialet med en hermeneutisk metod där introspektion används för att förstå andra människors tankar och känslor (Thurén, 1991), en tolkningslära som utgår från att använda sig själv och sina tidigare erfarenheter för att förstå ett fenomen. Väl medvetna om att vi aldrig kan vara objektiva i vår analys valde vi att i ett första steg närma oss vårt intervjumaterial förutsättningslöst. Detta för att se vad förskollärarna berättar för oss om hur barnen samspekar utifrån sina TV- och filmupplevelser. Vi använde oss av delanalys (Magne Holme och Krohn Solvang, 1997) och delade in intervjumaterialet i olika teman som berörs under intervjuerna.

Detta eftersom vi utgick från att det i våra transkriberingar finns uttalanden som har kopplingar till det vi är intresserade av att undersöka – vilka positiva eller negativa effekter barns TV- och filmupplevelser har på deras samspel. Delanalys innebär att man, för att lyfta fram viktiga perspektiv i intervjuerna, kategoriserar uttalanden i olika teman. Dessa teman utmärker sig genom att de framstår som extra viktiga för informanten och kan framstå som poänger i informantens berättelser eller något som berättaren återkommer till vid flera tillfällen (Magne Holme och Krohn Solvang, 1997; Löfgren, 2014). Genom att färgkoda det som framstod som viktigt för våra informanter, fick vi fram åtta olika teman. Dessa teman var pedagogers engagemang, kapital genom artefakter/kunskap, förförståelse, gemenskap, kreativitet, tillgänglighet, karaktärer och regler. Detta tillvägagångssätt gav oss möjlighet att hitta både värderingar samt faktamässiga och analytiska uppfattningar som våra informanter ger uttryck för (Magne Holme och Krohn Solvang, 1997) och också gå in på djupet i att förstå och lära känna det material vi samlat in. Därefter läste vi återigen igenom våra intervjuer med de tre aktivitetsområden vi valt som analysredskap för ögonen. Genom diskussion kom vi fram till att vissa teman hade liknande innebörd och kunde sättas samman och att andra teman inte framstod som lika betydande som andra. Vi kategoriserade olika citat inom de tre aktivitetsområdena varpå vi sökte efter teman kring vad som tycktes vara extra viktigt för våra deltagare genom att leta efter sådant som de lyfte ofta i intervjuerna. Efter att ha läst materialet ett flertal gånger och diskuterat utifrån syfte och frågeställningar samt med vår teoris aktivitetsområden för ögonen kom vi fram till tre temaområden som knöt an till de tre aktivitetsområdena. Dessa teman var delad kunskap, artefakter och karaktärer, samt regler.

5.5 Reliabilitet och validitet

För att uppnå hög validitet och reliabilitet har vi varit noggranna och uppmärksamma på grundläggande begrepp, på hur vi samlat in, analyserat och sedan tolkat vårt material (Merriam, 1994). Som Merriam (1994) skriver är det viktigt att vara kritiskt medveten och närvarande i situationen och sin observation. Gen

Vi har strävat efter att nå hög validitet i vår studie genom att välja en teori som logiskt hänger samman med våra forskningsfrågor, något Kvale (1997) kallar tematisering. Vidare har vi noga tänkt igenom vårt metodval samt redogjort för detta (Kvale, 1997). Ur ett etiskt perspektiv har strävat efter att nå validitet i vår forskningsplanering (Kvale, 1997) genom att söka kunskap som kan gynna förskoleverksamheter då intresset för TV och film verkar vara stort bland barn. Vi har även valt att behålla talspråk vid utskrift av intervjuerna för att erhålla hög validitet.

Under intervjusituationen har vi strävat efter att uppnå hög validitet, det vill säga att vårt studieresultat stämmer överens med verkligheten (McBurney, 1994), genom att låta förskollärarna själva välja intervjuplats, noga lyssna på deras önskemål och vara tydliga med vad

vi är intresserade av. På detta sätt hoppades vi uppnå en trygg atmosfär och förtrolighet mellan oss och informant, en förtrolighet som är nödvändig för att uppnå ett intervjumaterial som återger intervjupersonens upplevelser (Löfgren, 2014). För att undvika att påverka informanterna så förhöll vi oss så neutrala som möjligt. Vad gäller intern validitet strävade vi efter att våra insamlade data och de teoretiska idéer vi eventuellt utvecklat stämde överens.

Vi strävade efter att uppnå reliabilitet – tillförlitliga resultat (Lantz, 1993, Bryman, 2008, Kvale, 1997) – genom att inte ha så många färdigformulerade frågor som kan bli ledande. Intern reliabilitet strävade vi efter att uppnå genom att vara överens om hur vi ska förstå vår valda teoris kategorier samt hur vi ska tolka resultaten utifrån detta. Detta gjorde vi genom att först definiera Vygotskijs olika aktivitetsområden utifrån vår studie. Sedan läste vi i tre omgångar samtliga intervjuer var för sig, markerade sådant som återkom och diskuterade detta med varandra för att landa i så gemensam förståelse som möjligt kring våra tolkningar.

5.6 Forskningsetiska principer

Genom att välja att vända oss till deltagare som vi inte känner, så undviker vi att beroendeförhållande ska finnas mellan forskare och undersökningsdeltagare. Vi har förklarat för våra informanter vad syftet med vår undersökning är, att de deltar på frivillig basis och att de när som helst kan säga att de inte längre vill vara med i undersökningen. Vidare har vi gjort klart att materialet vi samlar in kommer behandlas konfidentiellt och vid transkriberingen kommer fingerade namn användas för var och en av informanternas intervjumaterial. Allt enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 1990).

6. Resultat och analys

I analysen av intervjuerna valde vi att fokusera på tre olika teman som, i och med att de uppkom vid fler tillfällen, framstod som särskilt viktiga för förskollärarna. Dessa teman fann vi med hjälp av Strandbergs (2006) aktivitetsområden, vilka var "Samspel genom delad kunskap" under Sociala aktiviteter, "Samspel genom artefakter och karaktärer" under Medierade aktiviteter och "Samspel genom regler" under Kreativa aktiviteter.

För att på ett tydligt sätt redogöra för vårt resultat har vi valt att inleda med att redogöra för hur vi konstruerat våra teman i förhållande till vår teorier aktivitetsområden. Därefter presenterar vi våra data under dessa teman och kopplar dem till våra frågeställningar, vilka är "På vilket sätt upplever förskollärarna att TV och film påverkar förskolebarns samspel positivt?" samt "På vilket sätt upplever förskollärarna att TV och film påverkar förskolebarns samspel negativt?". För att undvika långa rubriker har vi valt att kalla vardera frågeställning för "Positiva effekter för samspelet" samt "Negativa effekter för samspelet". Under varje aktivitet har vi lyft sådant som förskollärarna upplever påverkar barnens samspel positivt respektive negativt under två underrubriker. Förskollärarna talade något olika kring dessa kategorier och vi redogör för detta nedan. Sist under varje kategori har skrivit en kort, sammanfattande analys av resultaten.

Något vi tycker är viktigt för förståelsen av våra resultat är att två av förskollärarna vi intervjuade arbetade medvetet med TV och film i sin verksamhet med barnen och hade positiva erfarenheter av detta sätt att arbeta.

6.1 Sociala aktiviteter – Delad kunskap

Strandbergs (2006) sociala aktivitetsområde handlar om hur viktigt samspel och interaktion är för lärande. Det som, i våra intervjuer, framstår som det tydligaste stödet i barnens samspel är huruvida barnen delar kunskap eller ej. Vår förståelse är därför att delad kunskap är en nyckel för samspel. När barnen sett samma TV-program eller film så skapas en plattform att börja samspele utifrån, eftersom de kan relatera till varandras kunskap.

6.1.1 Positiva effekter för samspelet

I våra intervjuer ser vi att alla fyra förskollärare upplever att den delade kunskapen barnen får via TV och film bidrar till barnens gemenskap och leder till samspel via lek och samtal. Följande två citat visar hur Förskollärare 3 och 4 talar om TV och film som en slags gemensam plattform för barnen att mötas på. Förskollärare 3 säger; "De hittar en gemensam nämnare, för leken. Att de möts, nästan på samma nivå". Förskollärare 4 uttrycker sig med dessa ord; "Det är lätt för barnen att hitta in i leken, för att de har sett samma film".

Förskollärare 3 uttrycker att delad kunskap om TV och film bidragit till en gemenskap i barngruppen som gynnat samspelet för många då hon sett hur detta lett till fler spontanlekar mellan barnen. Förskollärare 4 talar också om den delade kunskapen som betydelsefull och lyfter särskilt den samhörighet diskussioner kring en gemensam upplevelse kan bidra med. "Den här gemensamma upplevelsen är väldigt viktig för dem... Jag tror faktiskt att det skapar mycket samhörighet och samspel". Samtidigt menar hon att hon tror att man får delta i leken oavsett om man har samma kunskap som övriga och att barnen är inkluderande i hur de förhåller sig till detta. "Jag tycker de är ganska duktiga och framförallt intresserade av att berätta för de andra vad som händer och så.. dela med sig av det dom vet".

Samtliga förskollärare upplever också att TV och film inspirerar barnen och ger underlag till nya lekuppslag och lekidéer. Som Förskollärare 1 säger, att det hjälper barnen att hitta ingångar till lek; "Det sätter ju igång barnen, det är en inkörare".

Förskollärare 1 uttrycker också att kunskapen kring TV och film används som ett slags kapital av barnen i samspelet; "Det finns ju ledartyper i grupper. Jag tror inte att man kommer ifrån det, men i sådana här lekar kan nog någon annan kanske ranga sig upp lite kanske. Med hjälp av kunskap (...)". Förskollärare 4 menar att en del barn genom en sådan kunskap inom TV och film, har fått möjligheter att kunna vidga sitt kontaktnät, pröva nya roller i gruppen och på så vis utveckla sitt samspel. Framförallt lyfter hon skapandet av nya kontakter; "De som inte lekt så mycket förut, kan leka tillsammans i den här leken".

6.1.2 Negativa effekter för samspelet

Förskollärare 1, 3 och 4 menar att brist på kunskap om TV eller film kan medföra en känsla av utanförskap. Detta uttrycker Förskollärare 1 på detta sätt; "Jag tror kanske att det hänger ihop också med vad man redan kan. Om Kalle inte kan något om Frost så blir det ju inte så lätt för honom att börja leka det."

Förskollärare 1, 3 och 4 berättade även att de antar att barnen kan känna utanförskap om de inte förstår en TV- eller filminspirerad lek och att förutsättningarna för samspel förändras i och med det. Förskollärare 3 säger; "Och det kan ju också bli, om då, alla inte har sett en film. (...) för då vet ju inte de vad de andra pratar om. Men om alla har sett den, så kan (...) de mötas på ett annat sätt."

Förskollärare 2 menar att kunskap kan vara en förutsättning för att kunna ta sig in i leken och Förskollärare 3 har upplevt att olika tillgång till kunskap kan användas som kapital och därför kan resultera i ojämlikhet i maktförhållandena mellan barnen på förskolan. Hon säger; "Man försöker liksom använda sig av sakerna för att få någon statusnivå på något sätt... Har man frostkläder så är man lite extra populär".

Förskollärare 1 uttrycker hur viktigt det är med kunskap på detta sätt; "Här har du nog lite fördel om du har lite kunskap om filmen. Du måste ha kunskap för att få delta. Antingen är du poppis eller så vet du någonting."

6.1.3 Analys

Vi tänker oss, vilket även förskollärare 1 och 3 säger, att barn liksom vuxna behöver något att mötas kring, något de förstår och kan bygga sitt samspel runt. Dessa resultat pekar mot att TV och film idag är en del av detta något som barn samlas kring och samspelar utifrån. Vi tolkar resultaten som att barnens TV- och filmerfarenheter blir viktiga för dem i deras samspel genom att kunskapen de fått från TV och film ger dem tillgång till en gemensam plattform och verktyg till att initiera och upprätthålla lek och samtal. Att vårt resultat pekar mot att brist på delad kunskap kan hindra barnen ta del av samspel styrker vår tolkning av de positiva effekterna av delad kunskap utifrån TV och film - att de ger barnen stöd i deras samspel.

6.2. Medierade aktiviteter – Artefakter och karaktärer

Strandbergs (2006) medierade aktiviteter handlar om verktyg som individen använder i mötet med sin omvärld. I våra intervjuer berättade informanterna om medierade artefakter bland annat i form av leksaker, kläder och språk. Redan tidigt under vår analys framstod karaktärer som viktigt för barnen, och efter att ha läst igenom intervjuerna ett antal gånger började vi förstå att dessa karaktärer var en form av artefakter som barnen använde som verktyg i samspelet.

6.2.1 Positiva effekter för samspelet

Förskollärare 1, 2 och 4 talar om hur barn använder artefakter på olika vis för att underlätta sitt kontaktsökande och samspel. Förskollärare 1 och 2 av uttrycker sig positivt kring detta. Som Förskollärare 1 säger; "Visst kan jag se att de använder sig av de här mediepyrlarna. I sättet att närma sig varandra, öppna dialog eller lek.". De säger att det verkar lättare för barnen att söka kontakt med någon om de har en välkänd artefakt att utgå ifrån, till exempel en tröja med ett motiv från TV eller film. Förskollärare 2 menar att hon ser att kläder, namn och rekvisita leder till spontana lekar. Hon säger också att rolltagande – att träda in i olika karaktärer - är ett sätt att närma sig varandra för samspel, antingen genom att ha särskilda kläder eller genom att anta en karaktärs namn. Hon säger bland annat; "Det tycker jag är väldigt tydligt, att kläder och material överhuvud taget gör att det blir lättare (att hitta in i ett samspel). Och för många räcker det ju med att de får på sig en hatt så blir de en annan person. De blir en karaktär."

Förskollärare 2 upplever också att barnen, genom att gå in i en karaktärsroll utifrån TV och film, intresserar sig för varandra utanför de vanliga gruppkonstellationerna och nya kamratkonstellationer bildas, ett exempel på detta är när hon säger; "(...) det är lite mer med, om man har (utklädnings)kläder på sig, till exempel, så är det lättare att komma in i leken även för dem (som har svårt att ta sig in i leken)."

6.2.2. Negativa effekter för samspelet

Förskollärare 1 och 3 berättar att de sett att barnen använder sig av artefakter som kapital för att höja sin status, något de upplever som negativt. Förskollärare 3 uttrycker sig så här kring detta; "Eller så säger de – kolla på min tröja, jag har det här. Samtidigt som vi arbetar väldigt hårt med att försöka tona ner att kläder, det är ingenting som är viktigt."

Förskollärare 2 och 4 uttrycker att våldsinspirerade TV- och filmkaraktärer och eller -artefakter inspirerar till sämre lekar där våld förekommer. Till exempel säger Förskollärare 2 att; "(...) de får inte ha vapen med sig. Inte ens Peter Pan svärden som finns, för det ser vi att det kan urarta".

Förskollärare 4 nämner att hon upplever att TV- och filminspirerat språkbruk kan vara negativt. "Och det är ju också konstigt att de tror att de kan döda någon, eller i alla fall slänga sig med sådana ord som – du är död, eller – jag har dödat dig."

6.2.3 Analys

Vi tolkar resultaten som att barnen, med hjälp av TV- och filminspirerade artefakter, kan stötta i sitt samspel. Genom att ha en artefakt i form av fysiskt ting eller i form av en karaktär har några av förskollärarna sett att barnen vågar mer i samspelet med andra. Vår förståelse av förskollärarnas uttalanden är att dessa artefakter ger barnen roller som de kan träda in i och via dessa delta i samspelet. Barnens fokus går från hur de själva ska göra till hur artefakten kan användas, vilket verkar bli ett stöd för dem. Barnen tycks kunna hänge sig i samspelet när fokus läggs på artefakten snarare än på dem själva.

Trots att det bara är en av förskollärarna som nämner att artefakter ibland används i statushöjande syfte så tyckte vi att det var så pass intressant att vi ville ta med hennes tankar kring denna negativa inverkan artefakter kan ha på samspelet. Skillnaden vi läser in mellan hur artefakter används i positiv bemärkelse och negativ bemärkelse i det här fallet ligger i när barnen använder artefakterna för att initiera lek och samspel eller när barnen använder artefakterna för att höja sin egen status. Vi har reflekterat kring att det för barnet kan vara samma sak - ett försök att initiera samspel, men för förskolläraren blir det två olika saker – initiering av samspel kontra försök till att höja sin status. Detta pekar mot att det finns olika sätt som barnen använder artefakterna – antingen som stöd för sitt samspel, eller som stöd för sitt egenvärde.

6.3 Kreativa aktiviteter – Regler

Alla fyra förskollärare pratar om hur det TV- och filminspirerade samspelet ofta styrs eller påverkas av färdiga ramor och regler. Det kan tyckas underligt att vi valt att lägga regler under kreativa aktiviteter. Strandbergs (2006) kreativa aktivitetsområde handlar i vår tolkning och i denna studie om hur förskollärarna upplever att barnen kan förhålla sig kreativa till inspirationen de hämtar från TV och film och omsätta dem till något som blir meningsfullt för dem. Därför väljer vi att lägga regler under detta område, för att lyfta hur förskollärarna upplever att barnens samspel påverkas positivt respektive negativt utifrån deras förmåga att förhålla sig kreativt till reglerna.

6.3.1 Positiva effekter för samspelet

Förskollärare 4 lyfter särskilt hur TV- och filminspirerade lekar oftast kommer med regler att förhålla sig till. Hon menar att de leder till att samspelet kan pågå utan störningar av konflikter, eftersom att ramorna redan är satta; ”De vet på ett ungefär att det är så här man gör... Det är liksom någon annans så de behöver inte äga leken själva”.

Förskollärare 4 säger vidare att om konflikter uppstår kan barnen lösa dem själva genom att hänvisa till reglerna och den inspiration som ligger till grund för leken. ”Ja alltså de är ju reglerna från programmet de använder sig av och de vet ju liksom att det är så det är och det är väl kanske därför de följer dem så bra. Sedan kanske i och för sig det är konflikter också ibland, men de löser de i alla fall rätt så bra, på ett annat sätt tycker jag nog.”

När reglerna är tydliga så upplever Förskollärare 4 också att fler barn kan delta i leken och att ramorna bidrar med en tydlighet som verkar underlätta samspelet; ”(...) och de har väldigt bestämda regler och jag tycker aldrig det blir något direkt bråk när de leker Taurus. (...) Men de har framför allt jättebestämda regler som alla följer.”

Förskollärare 1 tycker att barnen visar mycket kreativitet i dessa lekar och berättar att leken kan ta riktningar som TV-programmen och filmerna kanske inte gör egentligen. ”Jag tycker att de är påhittiga där också, de kan plötsligt föda ett barn eller ha en valp eller något som inte alls är med i originalstoryn, utan de har lagt till det på vägen. Jag tycker att även om de börjar i Elsas glasslott, eller is är det väl, så tar de sig ganska väl vidare. Oftast! (...) ofta tar de ju de här karaktärerna och stoppar i sina egna världar (...). Att Elsa plötsligt är hårfrisörska eller jobbar i restaurang.”

Förskollärare 4 säger att reglerna begränsar barnens kreativitet men ser samtidigt på en frihet inom de givna ramorna där barnen kan skapa egna regler och förutsättningar; ”... alltså det är kanske inte världens mest kreativa lek, men det är ändå något som skapar samspel mellan många barn. Det är många som är engagerade och som får vara med i den leken och de skapar regler och turtagande.”

6.3.2 Negativa effekter för samspelet

Förskollärare 2, 3 och 4 berättar att det för vissa barn är svårt att förhålla sig kreativt till de lekregler som finns, vilket kan leda till att barnen hamnar i konflikt med varandra. Förskollärare 3 uttrycker problematiken i detta på detta vis; ”Sedan finns det ju på gott och ont att man kanske låser sig för mycket i, att det ska vara på ett visst sätt. Inte att det kan vara på flera sätt. Att leken kan se ut på flera sätt.”

Förskollärare 2,3 och 4 upplever att samspelet försämras då barnen låser sig för mycket kring den färdiga lekramens regler. Förskollärare 3 säger; ”Ibland kunde det bli att vissa låste sig för mycket, att nej men bara, man gör inte så där! Nej man får inte göra så för så gör de inte i programmet!”

Förskollärare 2, 3 och 4 tar upp problematiken i karaktärsantal i samspel inspirerat av TV och film - är karaktärerna slut kan samspelet försvåras menar de, då det inte går att vara två av

samma karaktär. Som Förskollärare 3 uttrycker det; "Men man kan inte vara två Anna (...), samtidigt som andra gånger kan man vara hur många som helst!". Förskollärare 4 uttryckte sig så här kring detta; "Ja som det här med att man inte får vara med, alltså jag tror inte det är så mycket för att man inte sett det, utan mer för att det inte finns karaktärer, så blir man utesluten. Är karaktärerna slut kan man inte vara med." Detta citat visar på att barn ibland utesluts ur leken på grund av ett begränsat antal karaktärer. Förskollärare 4 säger dock också att antal karaktärer inte alltid behöver leda till att någon utesluts, men att barn får roller som de inte är nöjda med vilket försämrar samspelet; "Är de förbi det antalet då får man vara skelett, och det är inget roligt.". Förskollärare 3 säger att filmens karaktärer styr hur många som får delta i leken – ju fler karaktärer som finns, desto fler leker tillsammans.

6.3.3 Analys

Förskollärarna upplever att TV- och filminspirerade regler stöttar barnen i deras samspel i och med att barnen vet vad de ska förhålla sig till. På så sätt blir det lättare för fler att delta i leken, det blir lättare att utveckla leken och det blir även lättare för dem att lösa konflikter som uppstår på egen hand. Samtidigt upplever förskollärarna att de regler som TV och film inspirerar till även leder till att barnen hamnar i konflikt med varandra. Det fick oss att titta närmare på i vilken kontext som förskollärarna lyfte fram de TV och filminspirerade reglerna. Detta visade på att det framför allt uppstod konflikter i samspel inspirerade av lekar som kretsade kring karaktärer där regler kring antal karaktärer blev anledningen till konflikterna. De samspel som inspirerats av TV och film där regler är i fokus gav barnen större möjlighet att hantera samspel och konflikter på egen hand. Det som vi ser binder dessa konflikter samman är barnens oförmåga att förhålla sig kreativa till de regler som TV och film presenterar för dem, och det är i dessa sammanhang som förskollärarna behöver kliva in och stötta barnen genom att problematisera kring konflikterna som uppstår. Något förskollärare 2 och 3 också berättar att de gör genom att exempelvis fråga barnen varför man inte kan vara fler än en karaktär och föra en diskussion kring detta.

7. Diskussion

Vi har valt att dela upp vår diskussion i två delar. Under Metoddiskussion diskuterar vi vår valda metod och hur vi upplever att den stöttat eller undergrävt vår studies validitet och reliabilitet. Under resultatdiskussion lyfter vi våra resultat som vi har sorterat i de tre teman som valdes ut i analysen och sedan konstruerades som kategorier i resultatet. Under dessa rubriker diskuterar vi vår resultatanalys utifrån våra frågeställningar. Därefter sammanfattar vi våra tankar under avsnittet Slutord, varpå vi ger våra tankar kring vidare forskning i ämnet.

7.1 Metoddiskussion

Genom att genomföra intervjuer med fyra förskollärare så fick vi ta del av deras uppfattningar kring barns samspel inspirerat av TV och film. Vi inser att vi med fler informanter troligtvis hade fått ytterligare förståelse och att nyanserna i resultatet möjligen hade blivit fler. Färre deltagare tror vi inte hade gett oss tillräckligt med data för att kunna få en förståelse och skapa kunskap kring ämnet. Vi upplevde att vi fick tillräckligt med intervjuer för att kunna göra en analys av intervjuerna på strax under en timme var ett bra tillvägagångssätt. Detta genom att tiden för genomförande av intervjuer och analys av dem var väl avvägt.

Vad gäller validiteten kopplat till val av teori så upplever vi att, även om Strandbergs (2004) aktivitetskategorier handlar om lärande, så hänger de väl ihop med vårt studieområdes huvudintresse samspel, detta eftersom Vygotskij anser att lärande sker genom samspel. Vi upplever också att resultaten pekar mot att vi uppnått etisk validitet i forskningsplaneringen eftersom de resultat vi kommit fram till endast kan användas på positiva sätt, exempelvis som stöd för hur man kan förstå barnens användande av TV- och filmupplevelser i mötet med varandra.

Vi upplever att valet att låta informanterna själva välja plats för intervjun (McBurney, 1994), sträva efter att uppnå en trygg atmosfär genom att noga lyssna på vad de sa (Löfgren, 2014) och vara tydliga med vad vi var intresserade av (McBurney, 1994) var ett bra sätt att uppnå validitet. Även om det uppstod korta stunder av osäkerhet mellan oss och förskollärarna så upplevde vi att intervjusituationen och atmosfären överlag var avslappnad och trygg.

Vi valde att använda oss av tre öppna frågor för att inspirera till frihet i intervjuerna och på detta sätt arbeta för reliabilitet där våra informanter inte blir styrda av våra frågor, något Lantz (1993), Bryman (2008) och Kvale (1997) rekommenderar. Detta ställde stora krav på oss som intervjuare att hålla samtalet levande och ställa relevanta följdfrågor för att få en djupare förståelse för förskollärarnas syn på barnens TV- och filminspirerade samspel, varför en annan, mer styrd intervju, kanske varit en bättre intervjuform sett till vår mycket begränsade erfarenhet av att intervjua. Vi tror dock att valet av intervjuform var det bästa. Dels, som vi skrev, för att undvika hot mot reliabilitet. Men även eftersom vi tror att en intervjuform där frågorna är bestämda på förhand, förutom att påverka förskollärarnas svar, också kan styra vår uppmärksamhet från förskollärarnas svar till de frågor vi bestämt att ställa. Uppmärksamheten på våra informanter under intervjusituationen har vi tidigare skrivit är viktigt för studiens validitet. Detta leder oss in på omfattningen av vårt intresseområde. Genom att använda två frågeställningar strävade vi efter att konkretisera vad vi ville få mer förståelse för i vår studie. Detta kombinerat med de tre aktivitetsområden som vi analyserade vårt material med ledde till många underkategorier att

täcka in. Vi känner att vi hade behövt hitta ett bättre sätt att ringa in vårt studieområde. Kanske skulle det räckt om vi använt ett av aktivitetsområdena istället. Det hade givit oss möjlighet till större fokus under intervjuerna. Det innebär att våra analysverktyg kanske undergrävde vår strävan efter hög reliabilitet och validitet, eftersom det kan ha hindrat oss att till fullo närvara i informantens berättelser istället för att koncentrera oss på om vi lyckats få med allt i deras svar.

Genom att använda oss av en kvalitativ metod där vi själva både intervjuar och analyserar intervjuerna så har våra subjektiva tolkningar styrt studieresultaten i bägge leden, det vill säga både under intervjun samt vid analysen av den. I och med detta är hög reliabilitet i dess ursprungliga mening (Bryman, 2008) svår att uppnå. För att nå så tillförlitliga resultat som möjligt har vi bägge två läst och analyserat samtliga intervjuer och diskuterat tills vi kommit överens om hur vi ska tolka resultaten utifrån vår valda teoris kategorier. Genom att använda oss av de tre aktivitetsområdena Strandberg (2006) skrivit fram har vi, med hjälp av detta teoretiska ramverk, försökt få en djupare förståelse för förskollärarnas berättelser och därmed också göra våra tolkningar utifrån vetenskaplig grund.

7.2 Resultatdiskussion

7.2.1 Hur upplever förskollärarna att kunskap kring TV och film påverkar förskolebarns samspel?

Samtliga förskollärare i våra intervjuer har sett sina förskolebarn leka TV- och filminspirerade lekar och de uttrycker att de ser att barnens TV- och filmupplevelser resulterar i delad kunskap vilken ger barnen en gemenskap och en plattform att börja samspela utifrån, något som Sparrman (2006), Rönnberg (1997) och Fast (2007) också lyfter. Samtliga förskollärare menar också, liksom några av forskarna i vår litteraturstudie (bl.a. Rönnberg 2008 & Corsaro 2003), att TV och film gynnar barnens samspel genom att bidra med lekuppslag och lekidéer. Förskollärare 3 säger också att delade TV- och filmupplevelser resulterat i en större vi-känsla och gemenskap i gruppen. Förskollärare 1 och 4 talar vidare i våra intervjuer om kunskapen utifrån TV och film som ett slags positivt kapital – en kunskap som blir ett sätt att få tillgång och delta, ordna hierarkier och styra leken. Förskollärarna säger att kunskapen som barnen fått genom TV och film har resulterat i att en del barn kunnat vidga sitt kontaktnät och pröva nya roller som exempelvis drivande eller följare i samspelet. Allt detta sammantaget menar vi visar på att man med hjälp av TV och film i förskolan har möjlighet ge barn verktyg till hur de ska ta sig in i och utveckla sitt samspel med varandra. Eftersom studier också visat att vuxnas närvaro och engagemang i barns TV-tittande resulterar i att barnen visar på ökad prosocialt samt minskat aggressivt beteende (Singer & Singer, 1974; Ostrov et al, 2006) så stödjer även detta vår slutsats att TV och filmupplevelser tillsammans med vuxna på förskolan kan ge positiva effekter i barnens samspel.

Visserligen säger förskollärare 1, 3 och 4 att de barn som saknar kunskap kring ett TV-program eller en film inte utesluts ur lekar, men de säger också att de upplever att brist på kunskap kan leda till en känsla av utanförskap hos barnen. Som vi tolkar detta styrker det vår slutsats att delad kunskap utifrån TV och film ger barnen stöd i deras samspel. Vi menar att även detta visar på att det kan vara viktigt att fånga upp de TV- och filmupplevelser som verkar ha gjort starkast intryck på barnen och göra dessa tillgängliga för alla barn på den aktuella avdelningen. På detta sätt tror vi att man kan arbeta mot att barn upplever utanförskap samtidigt som samspelet underlättas.

Förskollärare 1 och 3 pratar också om kunskapen utifrån TV och film som en form av kapital, men i negativ mening. De menar att kunskapen en del barn har kring TV och film kan användas för att skaffa sig status eller makt på ett negativt sätt. Förskollärare 1 och 3 ser på det som ett sätt för barnen att skapa fördelar för sig själv vilket förskollärarna uttrycker att de upplevt kan försämra samspelet mellan barnen. Fast (2007) tar upp barns kännedom om vad som ger auktoritet och status i en grupp och diskuterar hur det kan bidra till olikheter. Vi tror att förskollärarna, genom att ge barnen samma möjligheter till kunskap kring TV och film, kan skapa möjligheter för barnen att mötas på ett jämställt plan. Vi tror att kunskap som kapital fortfarande kan gynna och hjälpa barnen in i leken men utan att det blir hierarkier på grund av olika tillgång till kunskap.

Om vi ser på det samma utifrån Corsaros (2003) tankar kan barnen få tillgång till känslan av kontroll genom att ha tillgång till den kunskap resten av kamratgruppen hon ingår i har. Med denna förståelse blir det tydligt hur förskollärarnas medvetenhet och förståelse kring barnens TV- och filminspirerade intressen kan ge fler barn tillgång till den delade kunskap som är så viktig för att undvika att den blir en maktfaktor som vissa barn saknar.

7.2.2 På vilket sätt upplever förskollärarna att artefakter och karaktärer från TV och film påverkar förskolebarns samspel?

Förskollärare 1, 2 och 4 beskriver att barnen kan skapa sig ett slags kapital eller gruppauktoritet genom artefakter i samspelet. Som Fast (2007) skriver bidrar konsumentkulturen med en gemensam repertoar att kommunicera utifrån. Förskollärare 1, 2 och 4 talar om hur barnen samlas kring artefakter i form av kläder, leksaker och karaktärer vilket Förskollärare 1 och 2 menar ger barnen verktyg att både våga ta plats, våga sig in i samspel, närma sig fler kamrater, vidga sitt kontaktnät och ta sig an och prova nya roller. Detta precis som Löfdahl (2004) menar - att likadana leksaker och yttre attribut kan underlätta barnens samspel åtminstone i ett initialskede. Förskollärare 2 uttrycker att barnen blir de TV- och filminspirerade fysiska ting de har med sig, på sig eller kallar sig. Detta upplever förskolläraren underlättar för barnen att både initiera samt upprätthålla ett samspel. Vi som gjort denna studie har genom våra intervjuer fått en ny förståelse kring karaktärer genom att se dem som artefakter. Genom artefakter i form av karaktärer och i form fysiska ting genom vilka barnen antar en roll, ser framför allt en av förskollärarna att barnen hittar mod att våga sig in i samspel. Vi tolkar detta som att en känsla av att vara någon eller något annat innebär att barnen för en stund kan lägga sina egna begränsningar åt sidan och vara just så som de önskar, starkast i världen, en snabb häst eller en skicklig spion. Det är rimligt att tänka att detta gynnar både skapandet av leken samt utvecklingen i det sociala samspelet och för den egna personen. Denna förståelse upplever vi är viktig och ger en fingervisning om hur man inom förskolan kan använda sig av karaktärer och också fysiska artefakter som verktyg i förskolan. Som förskollärare kan man, med denna kunskap, hjälpa barn att hitta vägar in i samspelet genom att ge barnen tillgång till olika karaktärer via TV och film samt att uppmuntra användandet av dem.

Silva (1996) menar att det finns en oro bland lärare att TV och film ska leda till våld i barnens lekar och studier visar på att det också gör det (Ostrov et al, 2006; Wallin, 2004). Förskollärare 2 och 4 upplever att vissa karaktärer från TV och film inspirerar till ett negativt samspel där våld, dåligt språkbruk och/eller stereotypa roller får ta plats. Detta visar på att förskollärare 2 och 4 inte ser all TV- och filminspiration som positiv för barnens samspel och att det krävs mer stöd av lärarna i barnens samspel när barnen har tagit del av TV- och filmupplevelser som inspirerar till negativt samspel.

Vidare funderar vi kring huruvida förskollärarnas syn på artefakter också speglar den bild Silva (1996) lyfter i sin studie. Vi uppfattar att förskollärarna uttrycker sig negativt om artefakter som barnen använder sig av i statushöjande syfte. Vi frågar oss om det alltid är negativt när kontakt initieras med hjälp av ett ting utifrån ett statushöjande syfte och inte utifrån den egna personen som utgångspunkt? Om en statushöjande leksak eller tröja från TV och film kan hjälpa ett barn att initiera kontakt resonerar vi kring vikten av att förskollärarna har förståelse för detta för att hitta nyanserade sätt att förhålla sig till det.

I samband med detta funderar vi, i egenskap av att själva arbeta inom förskolan, över Rönnberg (2006) som vill nyansera synen på de karaktärer som ses som våldsamma och menar att användandet av våldsamma karaktärer i leken är ett sätt att utleva en fantasi om att vara stark och oövervinnlig. Vi funderar över Löfdahl (2004), som menar att vilda lekar där barn hamnar i osämja är nödvändiga för att barnen ska kunna utveckla lekens existentiella innehåll, och vi reflekterar över Corsaros tankar (2003) om hur konflikter är viktiga för bland annat kamratgruppers utveckling. Vi undrar om det kan vara så att uppfattningen ofta hos oss som arbetar inom förskolan är att positivt samspel alltid innebär ett samspel där leken pågår utan konflikter och utan behov av vuxenstöd. Om detta är uppfattningen som råder så anser vi att det är möjligt att gå miste om de nyanser vi lyfter i vår bakgrund (Rönnberg 2006, Corsaro, 2003; Löfdahl, 2004) angående hur samspelet utvecklas, att nya roller prövas, maktförhållande gestaltas och hur konflikter kan bidra till hur kamratgrupper organiseras och vänskapsband stärks.

7.2.3 På vilket sätt upplever förskollärarna att regler tagna från TV och film påverkar förskolebarnens samspel?

Det är framför allt förskollärare 4 som pratar om hur TV- och filminspirerade regler påverkar barnens samspel positivt. Hon menar att regler bidrar till att färre konflikter uppstår, och till att barnen själva kan lösa de konflikter som uppstår genom att hänvisa till just reglerna. Hon menar också att fler kan delta i leken när reglerna är tydliga. Hon uttrycker vidare att barnen kan leka utifrån mer jämställda förutsättningar när ingen äger leken, det vill säga när alla känner till reglerna. Även Förskollärare 1 uttryckte att barnen var kreativa i lekar med tydliga regler. Vi tolkar detta som att regler kan ge barn möjlighet att lägga sitt fokus på samspelet istället för att behöva lägga energi på hur leken skulle ta form eller hur de skulle förhålla sig till varandra. Dock uttrycker förskollärare 2, 3 och 4 att barnen även begränsas av de lekramar som TV och film bidrar med. De menar att de TV- och filminspirerade reglerna som barnen samspekar utifrån kan vara svåra för en del barn att förhålla sig till, och att barnen ibland kan låsa sig för mycket till hur leken ska vara vilket leder till konflikter. I dessa sammanhang pekar vårt resultat mot att det ofta är brist på ett kreativt förhållningssätt till regler kring karaktärsantal som leder till konflikter. Med andra ord verkar barnen ha svårare att förhålla sig till de lekregler som uppstår i TV- och filminspirerad rolllek, medan de däremot verkar finna stöd i sitt samspel genom de lekregler som de tar del av från TV och film som bygger på mer formella och tydliga regler. Här blir återigen förskolläraren viktig för att stötta och styra upp genom att diskutera med barnen om lekarnas regler, varför de är viktiga och hur de går att tänja på.

7.3 Slutord

TV och film är en del av barns vardag, vilket märks i förskolan. Eftersom vi inte kan lyfta bort barns TV och filmupplevelser anser vi att det är något vi måste lyfta fram och problematisera, tillsammans med barnen på våra förskolor, tillsammans med våra kollegor och tillsammans med barnens vårdnadshavare. Oavsett om TV och film är något som påverkar barnens samspel positivt eller negativt så är det något som barnen behöver vuxnas hjälp att bearbeta och förstå.

Syftet med vår studie var att ta reda på hur förskollärare upplever barns TV- och filminspirerade samspel och frågeställningarna var att undersöka vad förskollärarna upplevde som positivt, respektive negativt. Bilden vi fått genom förskollärarnas berättelser är att barnen använder TV- och filminspirerade artefakter, karaktärer och rolltagande som verktyg för att kunna initiera, upprätthålla och koncentrera sig på samspelet. Förskollärarna säger att barnen använder den gemensamma kunskap de har från det de sett på TV och film och bygger lekar kring detta, något de uttrycker är positivt och bidrar till samspel. Både de regler och karaktärer som TV och film tillhandahåller upplever förskollärarna blir verktyg med vilka barnen hittar vägar in i samspel och bygger broar för vidare samspel, också detta något som förskollärarna ser fördelar med. Med hjälp av dessa färdiga lekramar kan barnen fokusera på det sociala förhållningssättet gentemot varandra istället för att vara tvungna att diskutera vilken väg leken ska ta och hur den ska utvecklas. Med kunskap om hur barnens frihet i samspelet gynnas av regler kan man som förskollärare uppmuntra användandet av färdiga lekramar och uppmärksamma när det skapar lösningar men också när det utvecklar och ger frihet i barnens samspel.

Förskollärarna ser också baksidan med de styrda ramarna och reglerna och menar att alla barn inte alltid kliver in i förskolan med samma tillgång till TV- och filmupplevelser. Denna avsaknad av förståelse för både hur karaktärer och regler ska användas upplever några av förskollärarna blir en avsaknad av kapital för vissa barn på förskolan. Här blir det viktigt att förskollärarna är uppmärksamma och försöker ge barnen tillgång till den kunskap som tycks vara viktig för barnen på förskolan. Den negativa aspekt som förskollärarna framförallt lyfter är då barnen för hårt tar fasta på lekens ramar eller låser sig vid karaktärens attribut eller antal. Vid ett alltför okreativt förhållningssätt till den TV- och filminspiration de använder ser några av förskollärarna att det kan uppstå problem eller konflikter. I dessa sammanhang blir det viktigt för barnen att få de vuxnas stöd i sitt samspel. Genom att diskutera och ifrågasätta de regler som barn får via TV och film kan barnen stöttas i sina samspel.

Vi tror inte att det är ny kunskap vi hittat - att delad kunskap, dramalekar och regellekar underlättar barns samspel. Däremot har vi genom denna studie själva fått en djupare förståelse kring vilken roll TV och film har och kan ha för att skapa möjligheter för samspel som grundar sig i delad kunskap - samspel där rolltagande och artefakter är i fokus samt för samspel som bygger på regellekar och vi hoppas att vi bidragit till att sprida ljus över detta.

7.4 Fortsatta studier

TV och film har en förmåga att trollbinda många barn. Bara den egenskapen gör detta intressant för oss som arbetar med barn. Hur kan vi använda barnens intresse för film för att hjälpa dem i deras utveckling? Vår studie är mycket liten till sin omfattning och vi skulle tycka det var intressant att få ta del av fler förskollärares erfarenheter av vad som händer i barns samspel när de tar del av olika TV- och filmupplevelser. Att observera hur barns samspel påverkas av att se på en film tillsammans tror vi ytterligare skulle kunna belysa vilket redskap TV och film kan vara i förskolan. Kan man se att barn som har svårt att ta sig in i leken får lättare efter att de fått dela en filmupplevelse med sina kamrater?

Vi fick i och med denna studie en ny förståelse för hur artefakter och framför allt karaktärer kan användas som verktyg av barnen för att ta sig in i och upprätthålla samspel. Det samma gäller reglers roll i samspelet – hur regler tycks ge barnen en frihet att vara kreativa inom dess ramar. Kanske finns det studier kring dessa fenomen redan, i vilket fall tycker vi att det skulle vara intressant att forska vidare i.

Det vore också intressant att forska vidare kring samspel utifrån TV och film ur ett genusperspektiv. En del litteratur i vår bakgrund tar upp att pojkar och flickor tenderar att reagera olika aggressivt TV och film vilket hade varit en spännande aspekt att lyfta som förlängning på denna studies syfte.

Referenser

- Anderson, Daniel R., Huston, Aletha C., Schmitt, Kelly L., Linebarger, Deborah L. & Wright, John C. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behavior. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66 (1, Serial No. 264), 1-147.
- Bjar, Louise & Liberg, Caroline (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bryman, Alan (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder* (uppl. 2). Malmö: Liber AB.
- Burr, Jean E., Ostrov, Jamie M., Jansen, Elizabeth A., Cullerton-Sen, Crystal & Crick, Nicki R. (2005). Relational aggression and friendship during early childhood: I won't be your friend! *Early Education and Development*, 16, 161-183.
- Corsaro, William, A. (2003). *"We're friends, right?": Inside kids' culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Crain, William (1992). *Theories of development. Concepts and applications* (3rd ed.). New Jersey: Prentice-Hall inc.
- Crick, Nicki R., Ostrov, Jamie M., Burr, Jean E., Cullerton-Sen, Crystal, Jansen-Yeh, Elizabeth & Ralston, Peter. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 254-268.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Uppsala: Acta universitatis upsalensis, nr 115). Uppsala: Uppsala universitet.
- Harrison, Cathie. (2012). Watching the children watching Play School: Indicators of engagement, play and learning. *Australian Journal of Early Childhood*, v37 n4 p44-50.
- Hedges, Helene. (2011). *Rethinking Sponge Bob and Ninja Turtles: Popular culture as funds of knowledge for curriculum co-construction*. *Australian Journal of Early Childhoods*. 36, (1), 25-29.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, Annika (1993). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Lundgren Öhman, Ulla-Karin (2015). *Mediepedagogik på barns villkor*. Stockholm: Lärarförlaget
- Löfdahl, Annica. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar: mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, Annica (2007). *Kamratkulturer i förskolan- en lek på andras villkor*. Stockholm: Liber.
- Löfgren, Leif (2014). *Läroberättelser från förskolan*. I Löfdahl, Annica, Hjalmarsson, Maria & Franzén, Karin (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s.144-156). Stockholm: Liber AB.
- Merriam, Sharan, B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Oppenheim, A. N. (2003). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London, New York: Continuum.
- Ostrov, Jamie M; Gentile, Douglas M; Crick, Nicki R. (2006). *Media exposure, aggression and Prosocial Behavior Durin Early Childhood: A Longitudinal Study*. *Social Development*, Volume 15, Issue 4, pages 612-627, November 2006.
- Rideout, Victoria, J., Vandewater, Elizabeth A. & Wartella, Ellen, A. (2003). *Zero to six: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers and Preschoolers*. Henry J. Kaiser Family Foundation, Menlo Park, CA.
- Rönnerberg, Margareta (red) (2008). *Blöjbarnsteve*. Uppsala: Filmförlaget.
- Rönnerberg, Margareta (2006). "Nya medier" – men samma gamla barnkultur? Om det Tredje könets lek, lärande och motstånd via TV, video och datorspel. Uppsala: Filmförlaget.
- Rönnerberg, Margareta (1987). *En lek för ögat - 28 berättelser av Astrid Lindgren*. Uppsala: Filmförlaget
- Rönnerberg, Margareta (1997). *TV är bra för barn!* Stockholm: Ekerlids förlag.
- Rönnerberg, Margareta (2003). *Vad är mediepedagogik?* Uppsala: Filmförlaget.
- Rönnerberg, Margareta (2001) *Varför är Disney så populär?* Uppsala: Akademityck AB.
- Silva, Diane (1996). *Moving Young Childrens Play away from TV Violence. A How-to Guide for Early Childhood Educators: Child Care Providers, Head Start Instructors, Preschool and Kindergarten Teachers*. Baltimore: Ready at Five Partnership.

- Singer, Dorothy, G., Singer, Jerome, L., D'agostino, Heidi & DeLong, Raeka (2009). Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations. Is Free Play Declining? I *American Journal of Play*, *Winter 2009* (sid. 283-312). Hämtad från <http://files.eric.ed.gov/bibl.proxy.hj.se/fulltext/EJ1069041.pdf>, hämtat 2015-11-03.
- Singer, Jerome L. & Singer, Dorothy G. (1974). Enhancing Imaginative Play in Preschoolers: Television and Liva Adult Effects. New Haven: Yale University.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Sparrman, Anna (2006). Barns visuella kulturer – skolplanscher och idolbilder. Lund: Studentlitteratur.
- Strandberg, (2006). *Vygotskij i praktiken*. Finland: Nordstedts.
- Thurén, Torsten (1991). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber AB.
- Trost, Jan (1994). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad november, 19, 2015 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, .
- von Feilitzen, Cecilia och Bucht, Catharina (2001). Outlooks on Children and Media: Child Rights, Media Trends, Media Literacy, Child Participation, Declarations. Children and Media Violence Yearbook, Göteborg: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organisation.
- Wallin, Karin (2004). *Pedagogiska kullerbyttor*. Stockholm: HLS Förlag.
- Williams, Pia (2006). När barn lär av varandra: samlärande i praktiken. Stockholm: Liber AB.

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide

1. Kan du berätta om dina erfarenheter av barns samspel eller lekar inspirerade av TV och film?
2. Kan du berätta om någon gång när du sett barnen leka lekar inspirerade av TV och film?
3. Vill du ge exempel på hur barnen (på din avdelning) samspelar utifrån deras TV- och filmupplevelser?

Viktiga områden att täcka in – ha med i tanken under intervjun

- Sociala aktiviteter – Vad är positivt/negativt för samspelet?
- Medierade aktiviteter - Vad är positivt/negativt för samspelet?
- Kreativa aktiviteter - Vad är positivt/negativt för samspelet?

Områden

Sociala aktiviteter

- Vad ser pedagogerna i barnens sociala interaktion i lekar inspirerade av TV- och film?
- Använder barnen det de lär/upplever/ser i samspel inspirerat av TV- och film med andra, för att utveckla/underlätta samspel? Finns det något som hindrar/försvårar samspel?
- Får barnen pröva olika roller? Är det en som bestämmer jämt?

Medierade

- Märker ni att barnens språkbruk/ordförråd påverkas av TV/film, och hur uttrycks det i barnens samspel? Underlättar/utvecklar/hindrar/försvårar?
- Leksaker/kläder - blir populärkulturella artefakter verktyg som utvecklar/underlättar/hindrar/försvårar barnens samspel? Hur ser du på det? Hur tycker du att det fungerar?
- Kan det bli ett "köpt" samspel? Hur ser du på det?

Kreativt

- Ser du kreativitet i lekarna? Utvecklas/underlättas/hindras eller försvåras samspelet på grund av kreativiteten eller "icke kreativiteten"?
- Underlättar de färdiga temana för att börja leka, bygga, skapa, fantisera? Mao, skapar TV- och filmupplevelser en grund för kreativitet som bidrar till samspel?
- Utvecklas leken fritt?
- Försvåras kreativiteten i och med den färdiga mallen (och på så vis hindras/försvåras samspel)?
- Är de låsta av TV- och filmvärldens budskap/rolltagande/osv.?

Stödfrågor

- Märker du av vad barnen ser på TV eller film här på förskolan?
- Ser du att TV eller film influerar barnens fria lek?
- På vilket sätt? Kan du berätta?

- Har du någon särskild händelse som du kan berätta om när du observerat eller hört barn prata om/leka utifrån något de sett på TV eller film?
- Hur upplever du lekarna/samtalen?
- Hur pratar de om sina film- och TV-upplevelser? Diskuterar de med sina kamrater?
- Finns det positiva aspekter i barns lek eller samspel som är inspirerade utifrån film och TV?
- Finns det negativa aspekter i barns lek eller samspel som är inspirerade utifrån film och TV?
- Vad är det i barnens samspel som du anser är positivt eller negativt?
- Vad är det i barnens TV- och filmupplevelser som du upplever har en positiv eller negativ inverkan på barnens samspel?

Bilaga 2

Hej!

Vi heter Kathrin Israelsson och Susanne Söderström och vi arbetar just nu med vårt examensarbete vid Jönköpings Universitet där vi utbildar oss till förskollärare. Vi är intresserade av att undersöka vad förskollärare har för uppfattningar om barns samspel kring lekar inspirerade ifrån olika medier (TV-program, filmer osv) och kontaktar dig för eventuellt deltagande.

Ditt deltagande innebär en ca 60 minuters lång intervju/samtal med en av oss, på en plats vi kommer överens om tillsammans och en tidpunkt som passar oss båda. Intervjun kommer att spelas in, men ingen utom vi två som skriver studien och möjligtvis vår handledare kommer att lyssna på inspelningen. För att undvika att påverka dig som informant har vi valt att använda en intervjumetod som ställer så få frågor som möjligt. Intervjun kommer sedan att transkriberas och analyseras i vårt examensarbete, men ditt namn kommer att vara fingerat och dina uppgifter kommer behandlas konfidentiellt. Det kommer inte gå att utläsa i redovisningen av studien vad just du har sagt.

Om du av någon anledning vill avbryta intervjun så kan du när som helst göra det och välja att inte delta vidare. Du får själv välja vad och hur mycket du vill berätta.

Vi ser fram emot att träffa dig!

Vänliga hälsningar,
Kathrin och Susanne