



# IKT i förskolan

En studie om förskollärares upplevelser av IKT som verktyg för språkutveckling

---

Digital learning resources in preschool

A study about pedagogues' views of digital learning resources as a tool for language development

---

Emelie Birgersson

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Förskolläraryrket

---

15 hp

---

Handledare: Nils Dverstorp

---

Examinator: Getahun Abraham

---

2018-02-13

---

## **Abstract**

This is a qualitative interview study which examines preschool pedagogues' experiences and thoughts about digital learning resources as a pedagogical tool for working with language development in preschools and how this may affect the pedagogical design of the work environment with children. The method consists of a qualitative scientific procedure grounded in semi-structured interviews with four preschool teachers. The results show that the preschool teachers see digital learning resources as an enriching pedagogical tool for language development and with a potential in several varying areas in relation to the learning of language. Most preschool teachers deemed themselves sufficiently knowledgeable and competent while working with these resources. They also considered the children as very competent and with lots of experience in the area. There were also shortcomings outlined in relation to proficiency and clear guidelines in the work with digital learning resources for the development of language. This may depend on several different factors such as clarity regarding guidelines in the Swedish national preschool curriculum, Lpfö98, and deficient understanding in this area. The study has outlined both possibilities and limitations in the work with digital learning tools for development of language which, hopefully, will contribute for further development in this area.

## **Keywords**

digital tablet, language development, digital learning resources, digital tools, preschool, aps

# Sammanfattning

Denna studie är en kvalitativ intervjustudie som undersöker förskollärares upplevelser och tankar kring IKT som pedagogiskt verktyg i arbetet med språkutveckling i förskolan och hur detta kan påverka den pedagogiska utformningen i verksamheten med barnen. Metoden består av en kvalitativ forskningsstrategi baserad på semistrukturerade intervjuer med fyra förskollärare. Resultatet påvisar att förskollärarna upplever IKT som pedagogiskt verktyg för språkutveckling som berikande och med potential inom varierande områden i relation till det språkliga lärandet. De flesta förskollärare ansåg sig besitta tillräckliga kunskaper och kompetens i arbetet med detta. De ansåg även barnen som mycket kompetenta och med många erfarenheter inom detta område. Det synliggjordes även brister i förhållande till pedagogiska kunskaper och tydliga riktlinjer i arbetet med IKT som verktyg för språkutveckling. Detta kan bero på olika faktorer såsom otydlighet gällande riktlinjer i Läroplan för förskolan, Lpfö98 och bristande kunskaper inom detta område. Studien har synliggjort både möjligheter och begränsningar i arbetet med IKT som verktyg för språkutveckling vilket förhoppningsvis bidrar med kunskaper för vidareutveckling inom detta område.

## Nyckelord

IKT, digital pekplatta, språkutveckling, digitala verktyg, appar, förskola, projektor

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställning .....</b>	<b>3</b>
2.1 Syfte.....	3
2.2 Frågeställningar .....	3
<b>3. Disposition .....</b>	<b>3</b>
<b>4. Läroplan för förskolan .....</b>	<b>4</b>
<b>5. Begreppsdefinition .....</b>	<b>5</b>
<b>6. Teoretisk utgångspunkt .....</b>	<b>6</b>
6.1 Multimodalt designteoretiskt perspektiv på lärande .....	6
6.2 Multimodalt designteoretiskt perspektiv på IKT som pedagogiskt verktyg .....	8
6.3 Sociokulturellt perspektiv på lärande .....	9
<b>7. Forskningsöversikt .....</b>	<b>10</b>
7.1 Tidigare forskning .....	11
<b>8. Metod.....</b>	<b>15</b>
8.1 Hermeneutik .....	15
8.2 Analys .....	16
8.3 Metodval.....	17
8.4 Genomförande/procedur .....	18
8.5 Urval .....	19
8.6 Forskningsetik.....	20
8.7 Reliabilitet och validitet .....	20
<b>9. Resultat .....</b>	<b>21</b>
9.1 Verksamheternas tekniska utrustning.....	22

9.2 Idén om IKT som verktyg för språkutveckling .....	22
9.3 Användningen av IKT som språkverktyg .....	25
9.4 Synen på kompetens i relation till IKT som verktyg för språkutveckling .....	27
9.5 Möjligheter och begränsning med IKT som verktyg för språkutveckling .....	29
<b>10. Diskussion .....</b>	<b>30</b>
10.1 Hur upplever pedagoger IKT som ett pedagogiskt verktyg för språkutveckling? .....	31
10.2 Hur används IKT som verktyg för språkutveckling i den pedagogiska verksamheten? .....	34
10.3 På vilket sätt kan IKT för språkutveckling berika respektive begränsa den pedagogiska praktiken? .....	36
<b>11. Sammanfattande slutsats .....</b>	<b>38</b>
11.1 Huvudresultat .....	38
11.2 Metoddiskussion .....	39
11.3 Fortsatt forskning .....	40
<b>12. Referenser .....</b>	<b>42</b>
<b>13. Bilagor .....</b>	<b>45</b>
13.1 Bilaga 1 .....	45
<b>Information .....</b>	<b>46</b>
<b>Inledande frågor .....</b>	<b>46</b>
13.2 Bilaga 2 .....	47
Information gällande studie om IKT som pedagogiskt verktyg för språkutveckling i förskolan ...	47
Medgivande för att delta i studie om IKT som pedagogiskt verktyg för språkutveckling i förskolan .....	48

# 1. Inledning

Teknikens utveckling förändrar ständigt vår vardag. Den omvandlar vårt samhälle och våra förutsättningar för att lära, tänka och handla (Säljö, 2017, s. 26). Dagens barn föds och fostras in i en medierik och digitaliserad värld som digitala infödingar (Rönnerberg, 2008, s. 11). Detta innebär att majoriteten av barnen idag får sina första litterära erfarenheter genom surfplattan där olika appar och internetresurser skapar och utvecklar en referensram av symboler och tecken vilka de bär med sig till förskolan (Säljö, 2017, s. 34).

I en rapport från Statens medieråd (2015) om barns medieanvändning påvisas att 56% av alla barn upp till 0-1 år har tillgång till surfplatta i hemmet. Av barn som är 2-4 år har 79% tillgång medan 84 % av de barn som är 5-8 år. Medier och medieanvändning är idag en stor del av barns vardag och kultur (Statens kulturråd. 2010, s. 4).

Informations- och kommunikationsteknik, även kallat IKT, är relativt nyinfört men blir allt mer förekommande i förskolans vardag (Skolverket, 2013). IKT är ett samlingsbegrepp som innefattar all form av informations- och kommunikationsteknik som finns tillgänglig i samhället idag, därmed är det svårt att finna en entydig definition av detta begrepp. I förskolan innefattar det för det mesta tekniska resurser såsom surfplatta, projektor, dator och kamera (Skolverket, 2013, s. 22-25). Idag använder barnen datorer, men främst surfplattor i förskolan, både själva och tillsammans med pedagogerna och oftast med syftet att se på film, lyssna på musik, för utveckling av språk, skrift och matematik (Skolverket, 2013, s. 8). De används i ringaste utsträckning för att läsa och titta i böcker (Skolverket 2013, s. 33).

Då förskolan utgör en viktig del av samhället har även tidigare revidering av Läroplan för förskolan, Lpfö 98, inkluderat denna aspekt (Skolverket, 2010). Idag framhålls vikten av att kunna kommunicera i ett samhälle präglad av ett stort informationsflöde och att förskolan därmed ska sträva mot att barnen tillägnar sig de kunskaper som utgör den samhälliga referensramen (Skolverket, 2016, s. 6). Det framgår dock inte vidare hur detta ska gå tillväga, snarare understryks att man i förskolan ska skapa och kommunicera med olika uttrycksformer och att multimedia och informationsteknik kan användas i skapandeprocesser likväl i tillämpning (Skolverket, 2016, s. 7). Denna, enligt mig, vaga formulering skapar intresse hos

mig som snart nybliven förskollärare angående hur detta uppdrag tolkas av pedagoger som ska omsätta detta i den pedagogiska praktiken.

Skolverket (2013) har i en rapport om IT- kompetens och IT- användning i skolan påvisat att förskolepersonalens kompetens sedan några år tillbaka förbättrats men att hälften fortfarande uppger ett behov av kompetensutveckling inom datorkunskap (Skolverket, 2013, s. 7). Då det dessutom uppges finnas en avsaknad av IT- stöd, både teknisk och pedagogisk, utgör detta ett hinder för själva användningen och för IT som pedagogiskt verktyg (Skolverket, 2013, s. 31).

Tillskillnad från IKT har språket i Läroplan för förskolan fått en mer framträdande roll. Enligt denna är språk en del av allt lärande och en del av barnets identitetsutveckling (Skolverket, 2016, s. 7). Det ingår därmed och genomsyrar barnets vardag på ett mer naturligt sätt än vad IKT gör. Förskolan är idag en institution för barns lärande med en stark ställning i dagens samhälle (Björklund, 2008, s. 17) därmed anser jag det väsentligt att synliggöra vilka förutsättningar för språkutveckling barnen möter genom IKT som så starkt präglar barnens vardag idag. Genom omvälvande förändringar och utveckling av samhället skapas ett behov av studera, synliggöra och utveckla de yngsta förskolebarnens hela bredd av de språkpraktiker som de deltar i (Björklund, 2008, s. 65).

Detta skapar vidare funderingar hos mig kring hur pedagoger i förskolan förenar och tolkar dessa riktlinjer kring det relativt nyinförda pedagogiska verktyg som IKT utgör med en redan så pass genomsyrad och integrerad aspekt som språkutveckling. Hur kan IKT som pedagogiskt verktyg komplettera och bidra till språkutveckling i förskolan? Mina erfarenheter tyder på en förvirring bådes hos mig själv och hos andra pedagoger kring användningen av IKT i den pedagogiska verksamheten med barnen.

Detta område vill jag därmed studera då jag anser det ytterst aktuellt och ett fenomen jag kommer stöta på i mitt kommande yrke. Jag anser det viktig att se vilken bild av IKT som skapas för att kunna förändra, utveckla och förbättra, samt få syn på vilka konsekvenser denna bild har för barnen. Detta område blir därmed nödvändigt att synliggöra, reflektera över och skaffa mer kunskap om för att den pedagogiska verksamheten gällande språkutveckling ska kunna utvecklas och förbättras men även spegla den referensram samhället utgör.

## **2. Syfte och frågeställning**

### **2.1 Syfte**

Syftet med denna studie är att synliggöra pedagogers upplevelser av barns språkutveckling i förskolan med IKT som praktiskt pedagogiskt verktyg, och hur dessa upplevelser kan påverka den språkliga pedagogiska utformningen i verksamheten.

### **2.2 Frågeställningar**

- Hur upplever pedagoger IKT som ett pedagogiskt verktyg för språkutveckling?
- Hur används IKT som verktyg för språkutveckling i den pedagogiska verksamheten?
- På vilket sätt kan IKT för språkutveckling berika respektive begränsa den pedagogiska praktiken?

## **3. Disposition**

Studien börjar med ett avsnitt där undersökningen sätts i relation till Läroplan för förskolan, Lpfö 98 vilket följs av en begreppsförklaring av frekvent förekommande nyckelbegrepp som anses nödvändiga att tydliggöra. Efter detta beskrivs det multimodala designteoretiska perspektivet och det sociokulturella perspektivet på lärande och därefter presenteras den tidigare forskning som berör studiens ämnesområde. Följande beskrivs studiens metod och metodansats som förklarar tillvägagångssättet i inhämtningen och behandlingen av det empiriska materialet. I resultatavsnittet analyseras det empiriska materialet och därefter diskuteras det i relation till tidigare forskning och studiens teoretiska ansatser. Efter detta följer arbetets sista huvudrubrik där huvudresultatet sammanfattas till följd av en metoddiskussion där metoden diskuteras. Avslutningsvis presenteras förslag på fortsatt forskning inom området.



## 4. Läroplan för förskolan

I Läroplan för förskolan (2016), Lpfö 98, framhålls

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. Detta inbegriper också att forma, konstruera och nyttja material och teknik. Multimedia och informationsteknik kan i förskolan användas såväl i skapande processer som i tillämpning. (Skolverket, 2016, s. 7)

Ovanstående citering är dock ensam om att explicit omnämna områdena multimedia och informationsteknik. Utöver detta finns strävansmål med paralleller och kopplingar till dessa områden såsom ”Förmågan att kunna kommunicera, söka ny kunskap och kunna samarbeta är nödvändig i ett samhälle präglad av ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Förskolan ska lägga grunden till att barnen på sikt kan tillägna sig de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver.” (Skolverket, 2016, s. 6)

I ett annat avsnitt uttrycks att ”Förskolan ska sträva efter att [---] varje barn utvecklar intresse för bilder, texter och olika medier samt förmåga att använda sig av, tolka och samtala om dessa,” (Skolverket, 2016, s. 10) Under samma rubrik uttrycks även att man i förskolan ska sträva efter att barnen ”utvecklar sin förmåga att urskilja teknik i vardagen och utforska hur enkel teknik fungerar, ” (Skolverket, 2016, s. 10) Det framgår däremot inte tydligt vilken form av teknik som avses och om det handlar om den kroppsliga tekniken, teknisks utrustning eller både och.

Språk och kommunikation har däremot en mer framträdande roll vilket framgår genom att dessa områden omnämns betydligt fler gånger samt i tydligare formuleringar. Förutom i ovanstående citat framhålls det bland annat genom ”Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen.” (Skolverket, 2016, s. 7) Det framgår även genom ”Förskolan ska sträva efter att varje barn, [---] utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och

kommunicera med andra, [---] utvecklar intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner, ” (Skolverket, 2016, s. 7) Då språk är en del av lärandet och även en del av identitetsutveckling kan detta ses som att språkutveckling är något som naturligt finns med och ingår i allt lärande som sker på förskolan.

## **5. Begreppsdefinition**

Följande avsnitt förklarar viktiga nyckelbegrepp som är återkommande och som inte ges en tydlig förklaring på i textens innehåll. Detta för att göra studien mer begriplig och tydlig för läsaren. Förklaringarna börjar med en definition utifrån relevant litteratur och därpå följer en förklaring på tillämpningen av dessa begrepp i denna studie.

Digital lärplatta - En bärbar handhållen dator med tryckkänslig skärm som styrs med fingrarna. Den kan kopplas upp på internet och nyttjas till många olika ändamål såsom läsning av e-böcker, till att skriva på, spela spel på, fotografering, filmning, se på film och lyssna på musik (Nilsen, 2014, s. 5). I det empiriska materialet kan benämningen på detta verktyg variera eftersom det finns många olika sätt att benämna den på såsom exempelvis lärplatta, padda, ipad , surfplatta med mera.

Digital kompetens - Kompetens som bygger på grundläggande färdigheter i relation till hanteringen av IKT. Det innebär förmågan att hämta fram, lagra, producera och kommunicera genom digitala medier (Forsling, 2011, s. 78). I denna uppsats syftar begreppet främst på barnens och pedagogernas förmåga i hanteringen av att skapa meningsfulla aktiviteter med hjälp av digitala medier och IKT.

IKT - Förkortning av informations och kommunikationsteknik (Skolverket, 2013). Är en övergripande term som generellt används i utbildningssammanhang då man pratar om olika former av teknologier (Nilsen, 2014, s. 11). I denna studie syftar det på de tekniska verktyg pedagogerna använder i den pedagogiska verksamheten tillsammans med barnen.

App - Förkortning av applikation. Det är ett program i den digitala pekplattans mjukvara och som går att ladda ner (Nielsen, 2014, s. 6). I denna studie syftar den på olika spel och pedagogiska program som används i förskolan som stöd i det pedagogiska arbetet med barnen.

## **6. Teoretisk utgångspunkt**

För att synliggöra lärprocesser och dess förutsättningar i relation till IKT som verktyg för språkutveckling i förskolan har jag valt att belysa det multimodala designteoretiska perspektivet på lärandet. Detta är en teori som utvecklats vid Stockholms Universitet av forskargruppen DidaktikDesign med syftet att möta de krav vårt moderna samhälle ställer på pedagoger och barn idag (Elm Fristorp & Lindstrand, 2012, s. 15). Valet av denna teoretiska ansats grundar sig i syftet om att både skapa utrymme för och rama in studien genom beskrivningar och tolkningsverktyg i genomförandet som helhet och i analysen i synnerhet. Detta perspektiv möjliggör ett teoretiskt resonerande kring pedagogernas arbete med IKT i termer av lärande och meningsskapande. Även det sociokulturella perspektivet grundat av Lev Vygotskij (1978) presenteras för att synliggöra barnets lärande i interaktion med sin omgivning och andra individer på förskolan.

### **6.1 Multimodalt designteoretiskt perspektiv på lärande**

I det multimodala designteoretiska perspektivet ses lärandet som en teckenskapande aktivitet som både är social och kommunikativ (Selander & Kress, 2010, s. 20). Detta perspektiv hjälper till i förståelsen för hur barnen skapar egna lärvägar och strategier och därmed designar sitt eget lärande i förhållande till meningsskapandeprocesser och förståelse om sin omvärld. Det genererar även en förståelse för hur pedagogerna skapar förutsättningar för barnens lärande genom utforskande och tillämpning av miljöer och aktiviteter (Elm Fristorp & Lindstrand, 2012, s. 37).

Kommunikationen fokuserar inte enbart på det talade och skrivna språket utan inkluderar alla kommunikativa tillgängliga resurser såsom exempelvis ljud, gester, blickar med mera. Dessa

olika typer av resurser utgör olika teckensystem som i en representation samspelar med varandra genom att fylla olika funktioner i ett visst sammanhang. Ett exempel på detta skulle kunna vara hur en pedagog kombinerar språk, gester och blickar när denne berättar en saga (Elm Fristorp & Lindstrand, 2012, s. 38-40). Detta kallas multimodalitet vilket innebär att vi använder flera olika teckensystem samtidigt i vår kommunikation (Elm Fristorp & Lindstrand, 2012, s. 42).

I förhållande till samhällets teknologiska utveckling ser man inom detta perspektiv även hur vårt sätt att kommunicera och tänka har förändrats där vi har alltmer förflyttat oss från en monomodal koncentration fokuserat på det skrivna ordet mot en multimodal med flera olika kommunikativa resurser och teckensystem (Elm Fristorp & Lindstrand, 2012, s. 42). Det finns en historisk traditionell syn på skriftspråket och boken som det fundamentala kommunikationsmedlet i samhället (Kress, 2003, s. 1). Synen på att bredda kommunikationen till att innefatta flera olika kommunikativa resurser i form av teckensystem blir därmed betydelsefullt i en förskolekontext där yngre barn ingår då detta vidgar deras utrymme för tolkning, yttring och handling (Elm Fristorp & Lindstrand, 2012, s. 43).

Vidare ser man lärandet som en omskapande process där de tecken vi uttrycker oss med och tolkar i ett specifikt sammanhang alltid utgår från intresse och logik grundad i tidigare erfarenheter (Fristorp & Lindstrand, 2012, s. 50). Lärandet ses därmed aldrig som en överföring av kunskap utan en process som fokuserar på samspelet exempelvis mellan barn-barn, pedagog- barn, barn- medium med meningsskapande och kommunikativa handlingar som premiss. Kunskap definieras därmed som förmågan att på ett meningsfullt sätt använda sig av sociala tecken i specifika sammanhang. Uttryck för lärande barnet påvisar kan exempelvis vara i form av gester, ny begreppsanvändning, förmåga till överblick och handlag. Lärandet handlar därmed om barnets förmåga att kunna uttrycka sig genom teckensystem och medier där inte bara den skriftspråkliga förmågan står i fokus utan flera teckensystem samtidigt uppmärksammas (Selander, 2008, s. 24-25).

Genom att barnet deltar i kommunikativa praktiker i förskolans kontext skapar denne mening och sammanhang. I denna process tolkar och använder sig barnet av tillgängliga resurser i form av teckensystem och medier som resulterar i representationer i form av olika uttryck

som berättar något om hur barnet förhåller sig till denna kunskap och hur man skapar mening i kommunikation med andra (Selander, 2008, s. 27). Genom tolkning och uttryck av tecken baserat på intresse och tidigare erfarenheter blir lärandet en process där vi utifrån detta skapar en egen förståelse av vår omvärld. Processen innebär en subjektiv transformation i tolkningen av ett tecken som resulterar i en förändring i relationen till barnets alla redan befintliga inre tecken som tidigare skapats. Påföljden av detta leder till att tidigare kunskaper sätts i ett nytt sammanhang.

Detta synsätt på lärande skapar betydelse för de val man utför gällande semiotiska enheter i representationer. Detta framhäver även betydelsen för val av innehåll och form då alla komponenter är lika betydelsefulla i representationen av meningen i en helhet. Hur pedagogerna väljer att designa och formge kommunikationen får konsekvenser för hur barnen kan tänka kring och förstå det man arbetar med (Elm Fristorp & Lindstrand, 2012, s. 50-51).

Att synliggöra pedagogernas tankar om IKT och språkutveckling genom detta perspektiv skapar därmed en förståelse för hur pedagogerna förhåller sig till det multimodala kommunikationsmedel som digitala medier utgör och kan vägleda i kunskapen om hur barn förstår, tolkar och påverkas av IKT i språkutvecklingen.

## **6.2 Multimodalt designteoretiskt perspektiv på IKT som pedagogiskt verktyg**

Gunther Kress (2003) behandlar frågor rörande språket, texten och kommunikationens förändrade villkor i samtiden. Han menar att innebörden av ordet literacy, som skulle kunna översättas som litteracitet på svenska och som traditionellt sätt är kopplat till skriv- och läskunnighet (Fast, 2007 s. 33), är i en pågående och omvälvande förändring vilken kräver nya verktyg för våra kognitiva förmågor inom ramarna för den digitaliserade samtid vi i dag lever i (Kress, 2003, s. 8). Genom teknologins utveckling förändras sociala strukturer och ramar för både skrift och kommunikation. Detta resulterar i att skriften som alfabetisk innebörd omvärderas från den mest centrala och sedan länge dominanta kommunikationsform till att numera utmanas av bilden och skärmen (Kress, 2003, s. 9). Detta medför även

förändring rörande semiotiska aspekter, det vill säga de tecken och symboler kommunikationen i samhället baseras på.

Då boken och sidan länge varit utrymmet för skriften så är numera skärmen utrymmet för bilden. Till skillnad från boken och sidan som bygger på skriftens logik, är i stället skärmen baserad på bildens. Detta genererar nya uppsättningar kommunikativa tecken och teckensystem. Bilder i litteratur har ett konventionellt syfte att komplettera logiken och strukturen i skriften genom begreppet illustrationer (Kress, 2003, s. 9). Genom skärmen som grafisk kommunikationskanal inkluderas även skriften som grafikorienterat och fungerar därmed i stället som ett komplement till bildens logik. Innebörden av läs- och skrivkunighet hamnar därmed i en process av förändring i både användning och form (Kress, 2003, s. 10). Enligt Kress behöver vi fråga oss vad det innebär att läsa och skriva i dagens samhälle, vad olika teckensystem är och vad de kan göra (Kress, 2003, s. 21). Vi behöver fokusera på hur olika teckensystem skapar och sänder ut mening och hur de samverkar i den helhetsbild som barnen tar till sig (Kress, 2003, s. 37).

Skärmen utgör ett multimodalt medium där flera olika teckensystem såsom skrift, musik, färger, rörliga- och stillbilder, tal och bakgrundsmusik kan uppenbaras samtidigt och i samverkan med varandra och där varje teckensystem är meningsbärande och en del av budskapet som helhet. Genom skärmen blir olika teckensystem tillgängliga och kan effektivt användas. Då alla teckensystem fungerar likvärdigt handlar frågan snarare om vilket teckensystem som är adekvat beroende på tillämpningens syfte (Kress, 2003, s. 11-12).

### **6.3 Sociokulturellt perspektiv på lärande**

Då det multimodala designteoretiska perspektivet ser lärandet som en kommunikativ och social process blir det relevant att i studien även belysa Lev Vygotskijs (1978) teori om det sociala samspelet (Elm Fristorp & Lindstrand, s. 27). Detta perspektiv framhåller de sociala samspelet som kärnan i barnets utveckling och lärande som formas av sociala och kulturella erfarenheter (Säljö, 2011, s. 155). Det är genom interaktioner med andra individer som förutsättning för lärande och utveckling skapas, därmed blir pedagogens roll mycket betydelsefull i samspelet med barnen (Säljö, 2011, s. 166). Vygotskij menar att människan

använder sig av kulturella redskap som stöd i det dagliga handlandet. Redskapen delar han upp i två typer. Det ena benämns som psykologiska redskap vilka fungerar som kognitiva hjälpmedel för vårt tänkande och kommunicerande såsom siffersystem, alfabetet, formler med mera. Det viktigaste av detta utgör dock språket som han menar är den mest väsentliga aspekten för utveckling genom barnets samspel med omgivningen. Fysiska redskap är artefakter som nyttjas som stöd i olika praktiker såsom papper, miniräknare, datorer med mera (Säljö, 2011, s. 162-163).

Då barnet deltar i sociala praktiker och bekantar det sig med nyttjandet av dessa redskap blir det delaktigt i ett kollektivt sätt att tänka och kommunicera som baseras på samhällets rammar (Säljö, 2011, s. 171). Detta är en pågående process utan slut vilken Vygotskij benämner som appropriering som i lärandet syftar på relationen mellan barnets förtrogenhet med de kulturella redskapen och ökad förmåga att använda dem. En process som är gradvis och utvecklas genom erfarenheter av olika praktiker både utifrån eget deltagande men även utifrån att ha sett eller hört om andras deltagande (Säljö, 2011, s. 173). De färdigheter och kunskaper barnet tillägnar sig i samspel utgör en process beroende av den sociala interaktionen men även stödet från andra. Denna dynamik förklaras med begreppet den närmaste utvecklingszonen, vilken beskriver avståndet mellan det barnet klarar på egen hand och det som barnet klarar med stöd från andra (Säljö, 2011, s. 167). Detta kommunikativa stöd av en mer kompetent person kallas scaffoldning och hjälper barnet framåt. I ett pedagogiskt sammanhang på förskolan kan detta utspelas genom att barnet tar till sig pedagogens sätt att kommunicera. I interaktionen mellan individer sker även ett utbyte där både pedagog och barn, men även mellan barn- barn, bidrar med och utbyter erfarenheter och föreställningar, där alla är mottagare som genom interaktionen deltar i kognitiva processer av meningsskapande och sammanhang (Säljö, 2011, s. 171-172).

## **7. Forskningsöversikt**

Forskningen inom området IKT i relation till språkutveckling och lärande finns det gott om. Flera forskare har studerat de interaktioner som skapas i aktiviteter med den digitala lärplattan eller datorn som verktyg och barnen men även mellan barn- barn och pedagog- barn. Studier

om pedagogernas egna upplevelser och tankar av att arbeta med IKT i den pedagogiska verksamheten är dock begränsad.

## 7.1 Tidigare forskning

Elisabeth Björklund (2008) har i sin avhandling *Att erövra litteracitet* behandlat begreppet litteracitet i förhållande till barn i förskolan mellan ett och ett halvt till tre år. Studien syftar på att få kunskap om hur dessa barn handlar kring och uttrycker litteracitet. Hon tar upp hur detta begrepp i dagligt tal har ändrat innebörd från att handlat om läsande och skrivande till att i dag även inkludera bilder och tecken. Detta beror på samhällets teknologiska utveckling som förändrat vårt sätt att kommunicera. Därmed anser hon det motiverat att använda sig av ett utvidgat litteracitetsbegrepp (Björklund, 2008, s. 15). Den utvidgade betydelse hon använder inkluderar, förutom språket, även bilder, tecken, sång och ramsor (Björklund, 2008, s. 66). Hennes studie påvisar ett starkt stöd för en förändrad innebörd av litteracitet som begrepp i relation till de yngre barnen och en vidgad syn på vad läsning och skrivning kan innebära för dem inom förskolans praktik. Studien visade också att barnen varierat och ständigt omger sig och verkar i sin litteracitet. Det är en naturlig del av barnens vardag där de oavbrutet deltar, skapar, integrerar och kommunicerar i litteracitetpraktiker (Björklund, 2008, s. 238-239)

Carina Fasts (2007) doktorsavhandling *Sju barn lär sig läsa och skriva* beskriver hur barn möter textorienterade aktiviteter genom den populärkultur de tar del av i sociala och kulturella sammanhang såsom på förskolan, skolan och i hemmet. Hon belyser också vilka textorienterade aktiviteter barnen deltar i och vilka de utöver på egen hand, samt om de tillåts använda dessa erfarenheter på förskolan och i skolan.

Fast tar i sin avhandling upp hur barn ofta utforskar skriftspråket i hemmen långt innan de börjar skolan. De barn som hon följt i studien använder datorer, elektroniska spel och tv där hon menar att de lär sig att tolka bilder, symboler och ikoner (Fast, 2007, s. 177-178). Studien påvisar även ett överraskande resultat kring den höga utsträckning barn långt innan skolstarten praktiserar läsande och skrivande via populärkultur och medier. De ritar mediala karaktärer de identifierar sig med, de ritar logotyper och använder datorn och spelar spel. Genom spelen i datorn får de även en slags makt att förändra. Dessa aktiviteter menar hon



påvisar ett stort engagemang och glädje hos barnen. Barnen delar även i hög utsträckning engagemang för populärkulturella texter med andra barn genom textorienterade praktiker genom att läsa, berätta och skriva om exempelvis pokémonkort och dataspel (Fast, 2007, s. 180).

De deltagande förskollärarna och lärarna hade dock i de flesta fall en avståndstagande inställning till barnens kultur utanför förskolan och skolan. Fast tar upp att en anledning till detta kan beror på att skolans traditionella syn på litteracitet kopplad till läsande och skrivande i relation till böcker (Fast, 2007, s. 33). Därmed är det inte så konstigt att pedagoger anser erfarenheter förknippade med teknik och populärkultur som ett problem. Andra anledningar kan vara att de inte vet tillräckligt mycket om själva ämnet eller om barnets värld utanför förskolan. Lärarna menar även att eleverna upplevs kunna mycket mera än lärarna vilket ger dem en känsla av exkludering och otillräcklighet (Fast, 2007, s. 183-185). Hon belyser även vikten av att bygga broar mellan förskola och hem där det tillåts ett möte mellan populärkulturella texter och de texter i skolan för att bättre kunna ta tillvara på barns textorienterade erfarenheter (Fast, 2007, s. 187).

I en artikel från Skolverket (2016) framgår att forskning påvisat vikten av att pedagoger tar tillvara på barnens egna erfarenheter i den pedagogiska verksamheten för att barnen ska engagera sig i att läsa och skriva. Förskolan måste därmed utvecklas i att se barnens ambitioner. En viktig del i språkutvecklingen handlar om att förstå symboler och kommunikativa funktioner. Det har även visat sig att tillgången av litteraturen på förskolorna ofta är begränsad medan läsningen vid datorn skapar mer variation. Då barnen får möjligheten att tillämpa skriftspråket indirekt, det vill säga då de själva ritar och ”skriver” utifrån sina egna premisser har visat sig resultera i en mycket positiv effekt på språkutvecklingen och även vara överlägsen de flesta andra lässituationer.

Susanne Kjellander har studerat barns interaktioner med den digitala pekplattan i förskolan. Detta samspel benämner hon som det digitala gränssnittet och utspelar sig mellan barn och digitala pekplattan, men inkluderar även samspelet mellan barn- barn, barn- lärare, och miljön. Hon menar att barnen i användningen av den digitala pekplattan kommunicerar med varandra och hjälper varandra genom ord, gester och andra teckensystem. Ofta har de kroppslig kontakt, men sällan ögonkontakt. De barn som inte själva vill använda den digitala

pekplattan inkluderas ändå i deltagandet och i kommunikationen genom tal och gester (Kjellander, 2014, s. 4-5). Hon menar även att förskolebarnen som ännu inte lärt sig läsa och skriva får ett vidgat handlingsutrymme i den digitala lärmiljön. En viktig aspekt som påverkar användningen av den digitala lärplattan är att pedagogerna tillsammans med barnen engagerar sig i det digitala gränssnittet genom att inta en utforskande och öppen inställning och att pedagogerna även är uppmärksamma på barnens intresse och intentioner. Tillsammans blir pedagogerna och barnen didaktiska designers där maktpositionerna suddas ut och lärande utbyts dem sinsemellan (Kjellander, 2014, s. 5).

Karin Forsling (2011) tar i artikeln *Digital kompetens i förskolan* upp det oundvikliga kravet av dagens pedagogers digitala kompetens gällande hantering av medier och IKT. Denna påverkas av både tillgången till digitala verktyg och kunskapen om hur man hanterar dem. Många barn idag har en större kompetens inom digitala medier än många pedagoger. I de flesta förskolor som arbetar aktivt med IKT har pedagogerna en stor kompetens och ett medvetet arbetssätt. I bland kan förskollärare behöva stöd i att förena förskolans traditionella praktiker med förståelse för barnens mediekultur (Forsling, 2011, 91-92). Det är därmed viktigt att förskollärarna är öppna för att låta barnen få ett reellt inflytande genom sitt mediekulturella kapital och att förskollärarna kan vara flexibla genom att förena denna med den traditionella verksamheten. Detta kan då resultera i ett meningsskapande för både för barn och förskollärare. Anledningen till att digitala verktyg används mer som ett lekmaterial än en lärande aktivitet kan beror på pedagogernas osäkerhet inför hanteringen av IKT. Det är dock viktigt att denne är närvarande under användningen av digitala verktyg då den kreativa processen sker i själva samspelet mellan barn och pedagog (Forsling, 2011, 92). ”I den bästa av världar sammanfaller användandet av IKT och den mer traditionella förskoleverksamheten i en lekfullt utvecklande språkrymd, där allt är undersökningsbart och där barn och vuxna språkar loss i meningsfulla och meningsskapande situationer.” (Forsling, 2011, 92)

Fredrik Lindstrand (2008) har i en studie studerat ett handledningsmaterial för filmtittande på förskolan och hur tvååringar genom att titta på detta skapar mening och engagemang. Det visade sig att barnen gav uttryck för ett mycket stort engagemang i det som visades på teverutan. Detta engagemang yttrade sig i gester, ansiktsuttryck, blickar, verbala ord och ett koncentrerat tittande. Barnen vände sig även frekvent till pedagogerna under tittandes gång för

att utbyta leenden eller för att söka trygghet och bekräftelse. Detta bekräftar en social dimension i filmtittandet som aktivitet (Lindstrand, 2008, s. 212). Det fanns även en intensiv energi i interaktionerna som riktades till pedagogerna. För att uttrycka sitt engagemang mot det som sker i filmen och uppmärksamma det som väcker intresse använde barnen även det verbala språket genom att ställa frågor och integrerar med filmen genom att benämna det som de såg. Barnen påvisade även abstrakta former av meningsskapande genom att koppla ihop det som visades på bilden med element som inte representerades på teverutan för att skapa sig en förståelse kring vad de såg. Detta resulterade i egna berättelser utifrån de som skedde på filmerna (Lindstrand, 2008, s. 217-218) där erfarenheter utanför filmerna och förskolan fördes in i språkliga interaktioner (Lindstrand, 2008, s. 222).

I avhandlingen *Barns multimediala berättande* synliggör Anna Klerfelt (2007) barns meningsskapande med datorn som verktyg. Hon menar att barn idag är delar av fler olika praktiker där förskolan endast utgör den av dem. Detta behöver pedagogerna i förskolan vara medvetna om för att kunna påverka ställningstaganden kring vilka praktiker man vill arbeta mot att överbrygga och vilka vill man utestänga. Då barn och pedagoger är uppvuxna i olika tidsepoker lever de i olika erfarenhetsvärldar, i synnerhet kopplat till mediakultur, användandet av multimodala uttryck och datoranvändning (Klerfelt, 2007 s. 19). Beroende på hur man väljer att ta sig an denna klyfta resulterar i om den utfaller problematiskt eller skapar möjligheter till utveckling och förändring. I användandet av datorn och i mötet mellan pedagog och barn, i interaktiva processer, skapas berättelser där barnen hämtar inspiration från den pedagogiska praktiken och den omgivande kulturen, både inom och utanför förskolans kontext. De hämtade inspiration från både traditionella berättartraditioner och från populärkulturen (Klerfelt, 2007 s. 19).

Barnen skapade men hjälp av datorn som verktyg multimodala datorspelsliknande produktioner där lek, spel och tävlingsmoment inkluderades. Men för att detta skulle kunna möjliggöras krävdes en intensiv interaktion med pedagogen. I denna process gav pedagogen utrymme för barnens inflytande och agerade stöttande vilket resulterade i ökat intresse för skapande och produktion med hjälp av datorn. Det krävdes dock att pedagogen var medveten om sin position för att kunna anpassa den i relation till situationen och datorn som verktyg (Klerfelt, 2007 s. 116).

## 8. Metod

I denna del kommer studiens metod att presenteras. Först beskrivs metodens metodologiska ansats till följd av en förklaring gällande genomförandet av analysen av det empiriska materialet. Därefter anges studiens metodval och sedan genomförandet av inhämtningen av det empiriska materialet. Efter detta förklaras hur urvalsprocessen gick till väga till följd av de etiska ställningstaganden som togs hänsyn till under insamling av materialet. Slutligen diskuteras metodens reliabilitet och validitet.

### 8.1 Hermeneutik

Insamlad data i denna studie kommer att granskas och analyseras genom ett hermeneutiskt perspektiv. Hermeneutik lämpar sig att använda då syftet med studien handlar om att få tillgång till individers subjektiva upplevelser av ett fenomen. Det handlar därmed om att tolka, förstå och förmedla denna upplevelse som ligger till grund för undersökningen (Westlund, 2015, s. 72). Begreppet tolka innebär att ange betydelser där vår förståelse inte är tillräckliga (Ödman, 2007, s. 72). Tolkingsprocessen inom det hermeneutiska perspektivet innefattar många olika synsätt och metoder, vilket grundar sig i forskarens intentioner med studien och dennes sätt att förstå och tolka insamlad data (Ödman, 2007, s. 16).

Denna studies tolknings- och analysprocess kommer att präglas av den vidaste riktningen inom hermeneutiken, vilket betecknas som allmän tolkningslära. I denna riktning är själva förståelsen, och inte förklaringen, av textens budskap det centrala. Förståelsen i tolkningsprocessen pendlar i relationen mellan det empiriska textmaterialets helhet och delar. I denna studie utgör det empiriska materialet de transkriberade texterna från intervjuerna. De transkriberade intervjutexterna ingår samtidigt i ett bredare sammanhang. Därför är det väsentligt att beskriva och väga in kontexten som en del av helhetstolkningen då denna troligen kommer att färga av sig i analysprocessen (Westlund, 2015, s. 75-76).

## 8.2 Analys

Analysprocessen präglas av, som tidigare nämnt, forskarens ingång och förståelse vilket styr de val av angreppssätt denna kan välja för att vidare förstå och tolka sitt empiriska material. Det finns därmed ingen fixerad arbetsmodell under denna process (Westlund, 2015, s. 80-81) som tillämpas steg för steg, utan kan snarare ses styras av mer generella principer (Kvale & Brinkman, 2009, s. 227). En princip som är viktig att klargöra är på vilken nivå tolkningarna ska granskas (Kvale & Brinkman, 2009, s. 229). Syftet i denna studies analysprocess handlar inte om tolkning av textens bokstav utan de implicita innebörderna hos intervjupersonernas uttalanden vilka de själva kanske inte alltid är medvetna om eller explicit uttalar (Kvale & Brinkman, 2009, s. 229).

Andra principer som kommer att prägla studiens analysprocess relaterar till den hermeneutiska cirkeln. Bildligt kan den betraktas som en spiral, snarare än en cirkel, där tolkningen av textens delar ständigt relaterar till texten som helhet. Helhetstolkningen präglar sin tur alltid tolkningen av textens enskilda delar. På så vis bildar analysprocessen en spiral som gräver sig djupare och djupare ner mot en förståelse av mening (Kvale & Brinkman, 2009, s. 226). Under analysprocessens gång kommer sökandet i intervjutexterna fokusera på att finna meningsfulla indicier som tillsammans kommer att bilda en helhetstolkning. Denna helhetstolkning kommer vidare att bringa nytt ljus på de enskilda utdragen och så vidare kommer tolkning och förståelsen av mening formas och fördjupas utifrån det empiriska materialet.

Genom samma process kommer tolkningarna från intervjuerna att ställas i relation till den litteratur och tidigare forskning som denna studie grundar sig på. Den litteratur forskaren tidigare läst utgör en del av den förståelse som formas i tolkningsprocessen samtidigt som den vägleder den. En vetenskaplig förankring utgör en väsentlig del och det bör finnas en dialektik mellan tidigare forskning och tolkningen av studiens empiriska material eftersom forskarens subjektiva tolkningar då kan sättas i relation till vetenskapen, vilket i sin tur kan generera nya insikter, resultat och tolkningar. Spiralformen illustrerar genom detta härmed pendlingen mellan tolkningen av det empiriska materialet och litteraturen (Westlund, 2015, s. 86-87).

## 8.3 Metodval

Denna studie är en kvalitativ undersökning där betydelsen i insamlingen och analysen av data handlar om dess kvalitet, snarare än kvantitet. En kvalitativ metod har ett tolkande synsätt som lägger vikt vid individers uppfattning av sin sociala världsbild (Bryman, 2008, s. 41). Strävan handlar om en förståelse av dennes syn på verkligheten (Bryman, 2008 s. 373). En fördel med denna metod är dess flexibilitet kring mängden datainsamling som kan anpassas efter situation och undersökningens utveckling, men även gällande vilken nivå man vill lägga sig på vid exempelvis intervjuer (Eliasson, 2013, s. 28). Denna flexibilitet har resulterat i att val under datainsamlingsprocessen kunnat anpassas utifrån arbetets utvecklingsgång såsom frågor rörande antal informanter och tillfredställande omfång empiriskt material.

Begreppet kvalitativ forskning innefattar vidare flertalet olika metoder vilken semistrukturerad intervju tillhör en av dem. Datainsamlingen i denna studie kommer genomföras med semistrukturerade intervjuer. Detta begrepp beskriver en intervju där forskaren utgår från ett frågeschema som inte är statiskt, utan kan varieras utifrån situationen i både ordningsföljd och uppföljningssvar (Bryman, 2008 s. 207-208). Anpassningen av intervjufrågor har i denna undersökning i huvudsak utgått från Eliassons riktlinjer för utformandet av ett resultatrikt frågeformulär (Eliasson, 2013, s. 39-44). Specifikt har jag fokuserat på rekommendationer gällande långa komplexa frågor, dubbla negationer och undvikande av fackuttryck. I möjligaste mån har jag använt mig av ett enkelt och vardagligt språk för att inge en avslappnad och förtroendegivande intervjuatmosfär (se bilaga 1).

Då denna studie handlar om att få fatt i pedagogers individuella upplevelser blir denna metod relevant eftersom den öppnar upp för följdfrågor som kan leda till att informanterna reflekterar och fördjupar sina tankar kring vissa teman vilket i sin tur leder till mer detaljerade svar (Bryman, 2008, s. 428). Intervjuerna har i den empiriska datainsamlingen utgått från en intervjuguide (Bryman, 2008, s. 427) strukturerade i tre avsnitt med avsikten att besvara syftets tre frågeställningar. Varje avsnitt omfattar cirka två till tre huvudfrågor att förhålla sig till under intervjuens gång. Liknande den ostrukturerade intervjun får forskaren i denna metod möjlighet att utifrån intervjuguiden sedan välja att fördjupa sig genom att ställa följdfrågor

(Eliasson, 2013, s. 27). Alla frågor fokuserar på pedagogernas personliga upplevelser av den verksamhet de arbetar på.

## **8.4 Genomförande/procedur**

Det är viktigt att formulera ett frågeformulär med en tydlig struktur indelat i teman för att få en enklare överblick i orientering av svaren. Det är även relevant att inleda med de enklare frågorna och avsluta med de mer komplexa vilket skapar möjlighet för intervjuaren att fortsätta intervjun med frågor anpassade för den individuella informanten. Det kan även vara betydelsefullt att innan intervjun göra en pilotundersökning för att testa frågeformuläret i praktiken (Eliasson, 2013, s. 42-43). Frågorna i intervjuguiden formulerads utifrån de tre frågeställningarna i syftet. Detta för att försäkra att det empiriska materialet förhöll sig till studiens syfte och frågeställning, samt besvarade dessa och för att få en tydlig struktur i guiden. För att på ett mer varsamt vis öppna upp för reflektion och tankar kring ämnet började intervjun med några inledande och mer allmänna frågor kring användningen av IKT i verksamheten och avslutade med de frågor som var mer specificerade kring IKT och språkutveckling. Innan intervjun genomfördes testades intervjuguiden i en pilotstudie vilket resulterade i att några mindre formulering förtydligades.

Intervjuerna genomfördes sedan på respektive pedagogs förskola öga mot öga. Då informanterna kontaktades med förfrågan om att ställa upp gavs en kort information om vad intervjun handlade om och hur lång tid den eventuellt skulle ta. I mötet innan själva intervjun påbörjades gavs en informerande samtyckesblankett ut (se bilaga 2) med en kortfattad information om studiens syfte som informanterna fick läsa igenom. En kvalitativ intervju handlar om att lämna ut sitt personliga ställningstagande därmed är det av vikt att informanten känner förtroende och respekterar syftet med intervjun (Johansson & Svedner, 2010, s. 36). Dessa intervjuer transkriberades sedan ordagrant för att återskapa det verkliga samtalet i möjligaste mån och för att inte präglas av subjektiva föreställningar och värderingar. Dessa texter analyserades därefter och ställdes i relation till litteratur och tidigare forskning.

## 8.5 Urval

I kvalitativa studier grundat på intervjuer rekommenderas oftast ett målinriktat urval. Detta är ett strategiskt val som baseras på önskan om att välja ut informanter relevanta för studiens syfte (Bryman, 2008, s. 435). Detta urval har används i denna studie berörande två av informanterna och grundar sig i tanken om en tillämpning av informanter som mer specifikt arbetar med IKT i verksamheten för att berika det empiriska materialet. För att komma i kontakt med dessa e- postades huvudansvarig inom förskolan i en viss kommun med en förfrågan angående informanter med intresse för att delta i denna studie som besvarades med kontaktuppgifter till en pedagogista. I ett telefonsamtal med denna förklarades sedan studiens syfte med en förfrågan om intresserade frivilliga deltagare. Informerande samtyckesblanketten e-postades också till hen. Pedagogistan tillfrågade sedan två personer på olika förskolor och lämnade även ut den informerande samtyckesblanketten. Dessa informanter kontaktade sedan mig via e-post och sms varpå vi sedan bestämde tid och plats för själva intervjun.

I de övriga fallen utnyttjades kontakter genom ett bekvämlighetsurval. Denna typ av urval grundar sig i tillgänglighet av individer och används oftast inte i studier där målet handlar om representativitet utan snarare om en djupare analys som fallet i kvalitativ intervju (Bryman, 2008, s. 343). En bekant inom förskolans verksamhet kontaktades med en förfrågan om att delta och även en förfrågan om förslag på en ytterligare informant på en annan förskola som kunde tänkas delta. Detta resulterade i en till informant som, genom den bekanta informanten, förmedlad tid och plats för denna intervju.

Antalet informanter stannade vid fyra. Mängden informanter i en intervjustudie grundar sig i studiens syfte och intervjusvarens kvalitet. Då man anser att den insamlade empirin är tillfredställande för att besvara studiens syfte är antalet tillräckligt. Ett för litet antal tenderar att försvåra generaliseringar och prövning av hypoteser medan ett för stort antal försvårar möjligheten att utföra mer ingående tolkningar (Kvale, 2008, s. 130). Därmed föranleder forskarens egna föreställning om studiens omfattning antal informanter. Valet av förskollärare baserades på att deras uttalade pedagogiska ansvar och uppdrag i verksamheten i enlighet med Läroplan för förskolan, Lpfö 98 (Skolverket, 2016).



## 8.6 Forskningsetik

I insamling och bearbetning av empiriskt material har studien förhållit sig till Vetenskapsrådets (2002) riktlinjer om de fyra etiska principerna.

- Informationskravet handlar om att ge ut information och studiens syfte till alla deltagande, samt att deltagandet är frivilligt (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7-8).

- Samtyckeskravet handlar om att inhämta deltagarens samtycke till att delta. (Vetenskapsrådet, 2002, s. 9-11).

- Konfidentialitetskravet handlar om att behandla deltagarnas personuppgifter med konfidentialitet, samt att insamlad data inte ska vara tillgänglig för obehöriga. (Vetenskapsrådet, 2002, s. 12-13).

- Nyttjandekravet handlar om att insamlad data enbart får används för forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2002, s. 14).

Den viktigaste principen inom forskningsetik i genomförandet av examensarbetet handlar om att informera deltagarna om studiens syfte, deras samtycke att delta, samt att de kan avbryta deltagande även om de skrivit under att delta. Det är även viktigt att kontakta förskolechefen för deras medgivande då undersökningen angår intervjuer av förskollärare samt företeelser i förskolans verksamhet (Löfdahl, 20014, s. 37). Dessa krav uppfylldes genom att förskolechefen, innan intervjun, kontaktades och gav sitt godkännande för genomförandet via telefon och e-post. Alla deltagare fick även innan intervjun påbörjades läsa igenom en informerande samtyckesblankett (se bilaga 1) med en kortfattad information kring studien och dess syfte, information om att alla uppgifter behandlas konfidentiellt och att deltagandet är frivilligt och att man kan dra sig ur om man önskar. Blanketten innehöll även mina kontaktuppgifter. Därefter följde en blankett för signatur som jag behöll medan informanter fick behålla informationsblanketten.

## 8.7 Reliabilitet och validitet

Transkriberingen genererar skrivna texter utifrån de muntliga intervjuerna. Hur dessa texter är konstruerade avslöjar därmed dess reliabilitet och validitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 201). Det är under transkriberingsprocessen av vikt att den skrivna texten blir så exakt återgiven som möjligt gällande informanternas uttalanden (Bryman, 2008, s. 432).

Reliabilitet inom intervjuforskningen handlar därmed om att återge de inspelade intervjuerna så klart, tydligt och exakt som möjligt i texterna. Under transkriberingen av det empiriska materialet har det talade språket återgetts ordagrant med viss korrigerings av slang såsom exempelvis ”nån- någon”. Val gällande när meningar slutar och börjar har dock utgått från en subjektiv bedömning. Denna bedömning varierar säkerligen utifrån den individuella transkriberarens egen uppfattning.

Att värdera intervjutexternas validitet är dock mer komplicerat (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 202). Validitet kopplas oftast samman med underökning av mätningar av kvantitativt slag. Då detta inte är fokus för forskaren i kvalitativa intervjuer får betydelsen av validitet i en sådan studie inte någon vidare nämnvärd innebörd (Bryman, 2008, s. 352). Då denna studies syfte handlar om förståelse av pedagogers individuella upplevelser blir värderingen kring validiteten inte vidare väsentlig. En aspekt rörande detta skulle dock kunna handla om intervjufrågornas närhet till syftet. Dessa bör nämligen förhålla sig så nära syfte och frågeställning som möjligt för att få svar som är kopplade till dessa (Johansson & Svedner, 2010, s. 39). Intervjuguiden har i denna studie utgått från varje frågeställning med strävan mot att förhålla sig så nära som möjligt till dess syfte.

## **9. Resultat**

Sammanställningen av intervjusvaren kommer att presenteras under fem rubriker. Under den första rubriken ges en kort sammanfattning av vilka tekniska verktyg informanterna relaterade till begreppet IKT i förskolan. Under andra rubriken presenteras informanternas svar gällande deras nyttjande av IKT i språkutvecklande syfte i verksamheten. Under tredje rubriken redovisas informanternas idéer och tankar om IKT som verktyg för språkutveckling. Under fjärde rubriken presenteras informanternas tankar om sin egen och barnens kompetens i relation till IKT. Under sista rubriken följer informanternas upplevelse av de möjligheter och begränsningar de relaterar till IKT som språkutvecklande verktyg. Deltagande informanter i studien är fyra stycken till antalet och kommer att benämnas som informant A, B, C och D.

## 9.1 Verksamheternas tekniska utrustning

Samtliga informanter relaterade IKT till den tekniska utrustning som är integrerad i förskolans kontext. Informant B uppgav detta inkludera elektronisk utrustningen såsom digitala lärplattan, dator, mediekultur. Informant A uppgav att hon såg IKT som all teknisk utrustning på förskolan. Informant C relaterade detta främst till den digitala lärplattan och projektorn och informant D relaterade precis som föregående främst till den digitala lärplattan men även till projektorn. Ingen av informanterna nämnde datorn som pedagogiskt verktyg i relation till begreppet IKT.

Den teknik som alla informanter inkluderar och relaterar detta begrepp till är den digitala lärplattan, projektor och digitalkameror. Informant A nämner även högtalare. Informant B och D säger att det finns kameror på avdelning men att de används ytterst sällan. Alla informanter uppger att den teknisk utrustning som finns tillgänglig i verksamheten är digitala lärplattor och projektor. På informant C:s, och B:s avdelning finns två stycke digitala lärplattor tillgängliga för barnen. Informant A uppger att personalen har varsin digital lärplatta och att det finns en digital lärplatta som är till för barnen. Informant D uppger att de finns några stycken digitala lärplattor tillgängliga i verksamheten som är till för barnen.

## 9.2 Idén om IKT som verktyg för språkutveckling

Synen på IKT som verktyg för språkutveckling var omfattade i samtliga informanters fall. Informant A säger att hen ser IKT som ett verktyg i skapandeprocesser där barnen får skapa egna verk och med en potential som överskrider konsumtionen av spel och appar.

Men jag tycker det är intressant att få barnet som medskapare, att dom inte bara konsumerar till exempel ett spel, att det inte bara blir belöning för att du kan rikta bokstaven A liksom men att dom kan vara med och skapa. För att storbarnen har jobbat med stop-motion med plattan och att barnen har fått gjort egna filmer, och som sagt nere hos oss då där har liksom spelat in när dom skapat en berättelse

Informanten uppger även en syn på IKT som användbar för alla syften och menar även att möjligheten kring dess potential relaterat till språkutveckling baseras på hur det används. ”Ja, jag tycker om man använder det på rätt sätt när barnen är, att man tar tillvara på barnens kom-

petens och att dom bara inte är en konsument.” Informanten menar vidare att hon inte upplever det språkfrämjande om barnet sitter ensam och spelar ett spel som tidsfördriv. ”om man kanske sitter tillsammans med en kompis och ritar på plattan eller även spelar ett spel, det blir ju en diskussion, eller ett samtal och då blir det ju språkutvecklande. Men det här med att bara sitta själv och liksom blippa, [...] det kan väl vara helt okej som tidsfördriv, men det är inte språkutvecklande tror jag.”

Informant A uppger också att det är ett sätt att få fatt i ”det kollegiala lärandet, att barnen lär av varandra, att om ett barn har gjort någonting, spelat in eller har filmat en dokumentation och sen får andra barnen se den, då får ju dom en annan syn, dom får ju andra ord och begrepp.” Den utgör även, enligt informanten, ett verktyg för att lagra barnens skapande vilket gör att fler barn kan ta del av detta material i efterhand och inspireras till berättande. ”dom andra barnen kan ju titta på den i efterhand utan att det kräver något av dom barnen som gjorde den.”

I jämförelse med föregående informant har informant B en olikartad inställning till IKT som verktyg för språkutveckling. Hen upplever IKT som ett stort komplement till pedagogiken för barns språkutveckling men att den personliga upplevelsen präglas av en förvirring kring dess praktiska syfte. Informanten uppger att arbetet med IKT som verktyg för språkutveckling är svårt för att läroplansmålen inte är tillräckligt tydliga och för att kunskapen inom detta område brister. ”Det är svårt för att kunskapen finns inte. Alltså om man hade fått gått, inte vet jag, någon utbildning i att, ja på det här sättet anser vi att det är pedagogiskt att jobba med det språkliga i IKT:n och då kan ni göra såhär, då hade det varit annorlunda. Men nu, dom säger bara att ni ska integrera IKT i förskolan och det är väldigt luddigt.” Hen uppger vidare en problematik kring att man tolkar detta uppdrag olika. ”För en del kan det ju vara då att, ja men då sätter vi på youtube för då integrerar vi ju faktiskt IKT.” Men informantens egna idé om vad detta arbete innebär beskriver hon genom följande: ”Men i min värld så är det, nej det gör vi inte, för mig är det att integrera IKT när barnen själva får laborera, utforska, testa, pröva. Så att IKT:n blir ett språk, ett verktyg att kunna använda sig av inte bara någonting att titta på.”

Informant B menar att IKT som språkverktyg är ett "jättebra komplement" om det alltid finns en pedagog närvarande i nyttjandet av den digitala lärplattan. "För ett barn kan sitta själv med det här och veta vart den ska dra den men den lär sig inget språk på det. Det krävs att vi som vuxna benämner, ja vart ska största vattenkanna vara, ja titta i den stora lådan. I alla fall om man vill ha det språkligt" Hen uppger vidare sin upplevelse av de olika spel och appar som finns på de digitala lärplattorna som väldigt innehållsrika gällande språk genom olika former och matematik och ord men att utan en närvarande pedagog skapas inga förutsättningar för just det språkliga lärandet. "ja det här spelet, hon är jätteduktig på det, hon lär sig det ju och hon har lärt sig att rätt form ska dit men rent språkmässigt så lär hon sig ju ingenting. För den här säger ju inte åt henne, nu tar du rektangeln till rektangeln säger det ju inte, utan det är ju bara latjo musik som hon hör så, och sen ett wii när hon gjort bra ifrån sig liksom"

Informant C uppger en liknande inställning till spel och appar relaterat till IKT som verktyg för språkutvecklingen. "vi har inte appar exempelvis och bara spelar på, för det har man så mycket hemma, utan vi vill att apparna vi använder ska vara att man blir producent, inte bara konsument, utan man ska skapa någonting nytt i den här appen." Hen uppger även i likhet med informant B att det krävs en närvarande pedagog i nyttjandet av appar för att skapa förutsättningar för lärande. "en app är ju inte pedagogiskt bara för att den heter en pedagogisk app, utan den blir pedagogisk när vi andra pedagoger sitter bredvid, annars är det bara ett vanligt spel." I likhet med informant A beskriver informanten även IKT som ett verktyg för att skapa något eget där barnen inte endast är konsument av appen. "den kan vara en produktiv, att det blir en producerande app i sådana fall, att man skapar någonting nytt i appen" Informanten uppger vidare att hon ser projektorn som "ett sätt att förmedla sig på något vis, antingen reflektionsverktyg eller att dom får ha det som dokumentationsverktyg"

Informant C ser även den digitala lärplattan som ett verktyg för att utveckla språket genom att man kommunicera kring vad och hur man använder plattan och att den även är ett verktyg för den skriftspråkliga utvecklingen: "då är vi ju inne på skriftspråksutvecklingen i stället, för att då är det ju lättare att använda plattan att skriva på [...] Men det här med att sitta och testa och hitta bokstäverna, någon säger, ja men jag vill gå igenom alfabetet eller jag vill skriva det här, ja men då bokstaverar jag och barnen tittar på bokstäverna" Informanten uppger även att hen själv inte, men heller inte verksamheten generellt, explicit synliggjort IKT som ett verktyg

kopplat till språkutvecklingen med en tydlig språkutvecklande ingång i arbetet men att hon genom att delta i denna studie börjat reflektera kring detta. ”Jag har ju inte tänkt att jag använder plattan särskilt språkutvecklande, det är ju först nu jag fick börja snurra i dom här tankarna lite. [---] hur kan vi liksom synliggöra det på ett annat sätt. För der är ju lite det också det handlar om tänker jag. Språkutveckling har vi ju oftast hela dagarna fast man inte sätter fingret på det förrns man tänker till.”

Informant D beskriver IKT som verktyg för språkutvecklingen som ett berikande verktyg där barnens egna erfarenheter kan tas tillvara på.

att jag kan ta deras egna erfarenheter från det området så att jag kan bygga på dom vidare i verksamheten. Så det är någonting som jag ser som ett berikande medel, precis som man när man tittar på ett vilket som helst annat språk som man använder på förskolan, som en extra palett, en extra färg i en färgpalett, någonting som är lite extra, lite berikande, som har lika värdighet som alla andra språk som man använder i förskolan

I likhet med övriga informanter problematiserar hen dess användning för att skapa förutsättningar för lärande. ”Det är viktigt att man alltid har ett mål och ett syfte, varför använder jag det här verktygen, varför erbjuder jag just det här just det här.”

Informant D ser även IKT som ett verktyg för barnet att utveckla olika typer av språkliga uttryck. ”barnen kan hjälpa varandra att utveckla sitt språk. Och då kan det handla, när jag tänker på språket då tänker jag inte bara på det verbala talade språket, jag tänker på språk i allmänhet, att man vågar att förmedla sig, att tolka, att använda sin kropp.” Hen uppger även som flera av de andra informanterna, att det är viktigt att barnen inte blir enbart konsumenter utan snara producenter.

### **9.3 Användningen av IKT som språkverktyg**

Hur dessa digitala verktyg användes i språkutvecklande syfte var blandat. Informant B uppgav att de användes tillsammans med barnen främst för att sitta och sjunga med men också till att spela spel men då främst som en slags aktivitet för att låta barnen få varva ner. Informanten uppgav även att den användes dagligen tillsammans med projektorn till att titta på youtubeklipp, musik och sång, men även som stöd i reflektion med barnen.

vi visade filmer där barnen hade upplevt någonting, och så visade vi det för att på något sätt ge barnen berättandes kraft, att dom skulle berätta själva, vad är det vi har gjort idag, vad är det vi ser för någonting, vad är det händer. För så små barn som kanske inte har alla ord var det ett jättebra komplement, att dom kunde berätta då vad det var som var mest spännande i det vi ser.

Informant A uppgav också att digitala lärplattorna används dagligen i verksamheten med barnen. Bland annat används den tillsammans med projektorn för att projicera upp det som sker på skärmen på en storbild så att fler barn kan vara delaktiga samtidigt och får ett utbyte av varandra samt nyttja den i syften då man vill göra något till allas angelägenhet. Hen menar även att det kan fungera som ett stöd för de barn som inte har ett utvecklat verbalt språk och för att få alla delaktiga genom att nå berättandet på deras individuella premisser. Informant A uppger även att de använder lärplattan och projektorn som ett verktyg i barnens processer av berättande. ”Och då filmade jag det och sen blev det plötsligt fortsättning på boken så dom hittade på en egen berättelse och då filmade jag det och så gjorde vi en film av det. [...] Sen använde vi dom bilderna och så fick dom rita en serie.” Informanten säger också att de använder olika appar till att översätta sånger och ord till olika språk som ett stöd för de barn som är sena i sin språkutveckling eller är flerspråkiga. Den används ytterligare för att ”leta fram språkbruket” genom att barnen själva fotar och filmar vilket sedan används som diskussionsunderlag tillsammans med barnen.

Informant C uppger att de digitala lärplattorna används dagligen och att barnen ser det som en självklarhet att ha tillgång till dem. De används i ”utforskandet” som ett verktyg då de arbetar för att exempelvis fota eller filma varandra eller sådant man byggt och som stöd då de är ute och utforskar något. Projektorn används ofta då barnen vill se det de filmat och fotat på storbild, ofta kommer dom själva och vill visa upp något. Barnen har även fått göra e-böcker.

vi sparade och spelade in ljud först och så fick man använda plattan eller man använde mobiltelefonerna vi själva har och sen fick man sätta sig att skriva på plattan, vi fick transkribera ner det först vi vuxna och så fick man det utskrivet på ett papper, och så fick man skriva sin egen text, och så fick dom rita böckerna, och ville man inte rita sina böcker så fick man ta kort, be kompiserna ta kort på sin historia.

Barnen har även skapat filmer där språkutveckling har handlat om kommunikation och samarbete med sina kompisar under själva skapande processen. Dom har även använt den digitala

lärplattan tillsammans med projektorn med de allra yngsta för att locka till dans och för att spela upp sagor. Hen uppger även att den används som ett reflektionsverktyg då de varit iväg någonstans för att få barnen att reflektera och prata om vad de har upplevt. Den används även som stöd för de barn som ännu inte lärt sig att uttrycka sig verbalt genom att visa bilder och förtydliga kommunikationen dem emellan. Informant D uppger, i likhet med övriga informanter, att de använder den digitala lärplattan dagligen tillsammans med barnen på olika sätt och att de kopplar upp den till projektorn så fler barn kan vara delaktiga samtidigt. Den används som ett verktyg för språkutveckling genom dokumentation som barnen känner igen.

till exempel att jag sätter ord bara på det som barnen har varit med om eller att försöka att ställa lite frågor så att jag får barnen att prata, att jag hör vilket ordförråd barnen har, behöver jag fortsätta att utmana ett barn vidare, att utveckla ett mer talar språk, mera nyanserat språk. Alltså på så sätt tycker jag att använda sig av dokumentationen som barnen själva varit med om, då blir det lättare för mig att utmana barnen vidare.

## **9.4 Synen på kompetens i relation till IKT som verktyg för språkutveckling**

Informanternas syn på sin egen kompetens var övervägande positiv samliga fall utom ett. Informant D anser sig ha en tillräcklig kompetens inom området. Hen menar även att ansvaret kring vidareutveckling och ny kunskap ligger delvis på pedagogerna själva. ”det räcker inte med att man bara blir serverad, man måste engagera sig själv också i det hela.” Hen uppger sig även känna sig bekväm i arbetet med IKT som språkverktyg. Barnen ser informanten som mycket kompetenta främst i relation till användningen av lärplattan. ”jag ser att dom kommer med många erfarenheter hemifrån. Och då är det viktigt för oss att utnyttja dom erfarenheterna på ett bra sätt så att barnen kan fortsätta bygga vidare på dom här på förskolan. Så dom är mycket mycket kompetenta.”

Informant C uppger sig ha både tillräcklig kunskap inom området samtidigt som hen även anser sig behöva mycket mer. Informanten har även gått en pedagogisk fördjupningskurs där hen fick en del kunskap kring användningen av appar men förklarar sig även tagit eget ansvar för sin kompetensutveckling inom området. ”en del har jag gjort tillsammans med barnen, och



en del har jag fått knåpa med hemma på kammaren liksom för att komma in i det” Barnen uppger informant C, i likhet med informant D, som mycket kompetenta, genom en jämförelse med sig själv: ”dom är ju uppvuxna med det här dom har ju fått det här från första start vilket jag inte hade. Och att de besitter kunskap inom området pedagogerna kan få hjälp av. ”Men jag tycker också att det är viktigt att man visar barnen att det här kan inte jag, vi får hjälpas åt och det är ju det vi hela tiden säger till ungarna också, och där är ju barnen fenomenala lärare också, dom är ju så orädda.”

Informant A uppger ha ett personligt intresse för teknik. Barnen ser även hen som mycket kompetenta. ”barnen har ju liksom det i ryggraden nu för tiden. Dom kan ju det här nästan bättre än vad vi pedagoger kan för att vi är inte, särskilt dom som är lite äldre än mig då, är ju inte uppväxta med teknik på det sättet som det används idag. Så det känns ju som att dom har ju det så mycket hemma och i sin vardag att vi måste använda det som ett komplement till våran pedagogik.”

Informant B urskiljer sig från de övriga informanterna genom att uppge sig själv som ”oteknisk” med en bristfällig kompetens inom området i relation till nyttjandet av IKT för pedagogiskt bruk tillsammans med barnen. ”Jag tycker att jag har en bristfällig kompetens i förhållande till hur man ska använda den tillsammans med barnen. Jag upplever att jag är jättebra på att använda den i min pedagogiska roll där jag ska föra lärandet framåt” Hen uppger vidare en önskan om mer stöd i form av kompetensutveckling i relation till den praktiska verksamheten tillsammans med barnen. ”För det stannar oftast hos oss pedagoger, för även om vi få en workshop om det, det räcker inte, för det liksom, jag tror att det är att man inte riktigt vet hur man ska lära ut det sen.” Även denna informant ser barnen som mycket kompetenta. ”vi har alltså barn som är bättre än mig på det. Dom vet exakt vart dom ska trycka [...] Så det är ju någonting som dom har med sig hemifrån redan från barnsben”

## 9.5 Möjligheter och begränsning med IKT som verktyg för språkutveckling

Informanterna har en syn på IKT med flera tillgångar för den pedagogiska praktiken i förskolan. Informant A uppger att de möjligheter IKT som verktyg för språkutveckling skapar handlar bland annat om fler möjligheter där barnen kan lära av varandra. ”det är ett konkret sätt att sprida barnens kompetens till dom andra barnen” Men även tillgängligheten till olika pedagogiskt stöd genom material och appar. ”Tillgängligheten är ju en stor, för jag menar går du ut på nätet så finns liksom allt. Alltså det finns bilder som stöd som man kan googla upp, man kan googla fram bilder om man behöver hjälp med språket att ta till bilder där språket tar slut så att säga” Detta bidrar även som stöd till att få alla barnen delaktiga genom att det öppnar upp för alternativa sätt att kommunicera på. Informanten kan dock se begränsningar genom dess pedagogiska användning i den kunskap som krävs för att kunna utnyttja olika program och appar.

Informant B uppger möjligheter kring IKT som ett verktyg barnen har intresse för och som man enkelt kan fånga dem med. ”Det är ett ting som barnen känner till hemifrån, dom flesta, någonting som fånglar dom. Bara där, bara genom att man tar fram paddan, så har man dom med sig på något sätt, mycket mer än om jag skulle tar fram någonting annat. [...] att fånga dom, att fångla dom, är den fantastisk som ett komplement.” De begränsningar informanten upplever relateras till avsaknaden av den mänskliga faktorn såsom att ögonkontakten och den sociala kontakten som går förlorad. ”Ögonkontakten skulle jag nog säga, det här vi inte säger [...] Ja, det här sociala, det som är så fruktansvärt, jag upplever idag, det är så många ungdomar som inte har den här sociala kompetensen.” Informanten uppger, precis som informant A, även begränsningar i relation till kunskap. ”det brister i kunskapen hos oss personal. Vi vet inte vad det finns för, för jag är ju väl medveten om att det finns ju ett helt hav av fantastiska pedagogiska appar,”

Informant C uppger IKT som ”ett smidigt verktyg” där hen syftar på åtkomsten till appar och färdigt material. ”det är ju färdiga material att använda, sen kan man ju också plocka bitar av dom materialen och för in i den dagliga verksamheten.” Möjligheter relateras även till dess flexibilitet gällande hur barnen kan ändra och modifiera sina egna saker eller bilder de tagit

och att det genom detta börjar utforska och samspela med varandra. ”Men det jag upplever mest positivt med det är att det blir så responsivt direkt för barnen och att dom också utifrån sina bilder om dom har tagit ett kort, slänger upp bilden direkt och kollar, nå den vart inget bra, vi tar bort den, vi tar en ny, eller hur dom nu börjar zooma in och liksom hitta dom här vinklara och hur dom själva börjar diskutera sinsemellan.”

Begränsningar menar hen, i likhet med informant B, handlar om avsaknaden av den sociala kontakten. ”jag tror att man får liksom inte tappa den här vardagskontakten och den sociala kontakten, spela spel vi bordet liksom, dom här grejerna, att kunna läsa av varandra, för det tror jag man tappar annars.” Informanten uppger en fara i att det som sker på skärmen avpersonifieras ”Det är lätt och bete sig bakom sin egen skärm. [...] för bara någon månad sen börjar radera kompisarnas bilder för den där var ful och det är inte okej” Hen menar även att kroppsspråket påverkas. ”Det beror på på vilket sätt man använder IKT- verktygen tror jag för jag ser ju barnen hos oss nu, att man har svårt och läsa av kroppsspråket på varandra och då hämmas det ju lite gran.”

Informant D uppger sig endast se positiva möjligheter med användningen av IKT och som något som berikar. Hen ser inga specifika begränsningar i relation till användningen av IKT som pedagogiskt verktyg. Informanten menar att det i stället handlar om hur man väljer att organisera det pedagogiska praktiserandet av IKT. ”Hinder som uppstår kan vara på grund av att jag som pedagog har dåligt organiserat användningen av IKT, för det kan vara, jag vill vara först, den är min, sådana hinder kan man uppleva. Men då tänker jag att det alltid egentligen handlar om hur man organiserar en barngrupp och IKT- användningen.”

## **10. Diskussion**

Följande avsnitt diskuterar det empiriska materialet, det vill säga de svar som inhämtats från intervjuerna i relation till den fakta som inhämtats genom tidigare forskning, och studiens teoretiska ansatser, det vill säga det multimodala designteoretiska perspektivet samt det sociokulturella perspektivet. Diskussionsdelen är uppdelad i tre rubriker vilka motsvarar studiens tre frågeställningar. Den sista och fjärde rubriken innehåller en sammanfattande och avslutade reflektioner av studiens resultat.

## 10.1 Hur upplever pedagoger IKT som ett pedagogiskt verktyg för språkutveckling?

Samtliga informanter, ändock i olika grad, såg en positiv potential i IKT som verktyg för språkutveckling, genom att det, sammanfattat: skapar förutsättningar för kollegialt lärande, lagrar barns skapande, gör fler barn delaktiga i lärandeprocesser, nyttjas i form av inspirationskälla, genom att fungera som ett komplement till pedagogen i det språkliga lärandet, fungerar som reflektion och dokumentationsverktyg, fungerar som verktyg för skriftspråsutvecklingen, man kan ta tillvara på barnens egna erfarenheter, bidrar till ett eget språkligt uttryck, som ett verktyg för att få barnen att utveckla andra språkliga uttryck såsom exempelvis kroppsspråket.

Informanterna har en bild av IKT som ett verktyg med mångsidig potential i relation till språkutveckling i förskolan. Som framkommer i intervjun med informant D jämför hen detta verktyg med andra typer av uttrycksformer och menar att IKT i sig utgör ett eget språk. Detta resonemang går att relatera till de läroplansmål som framhåller multimedia och informationsteknik som alternativ tillämpning och metod i skapandeprocesser och kommunikation (Skolverket, 2016, 7). Informantens synsätt går även att koppla till det multimodala designteoretiska perspektivet då hen värdesätter barnets olika typer av uttryck och även ser dessa som ett språk och ett sätt att kommunicera på. Detta förklaras genom att barnet i nyttjandet av sina tillgängliga resurser kommunicerar genom olika teckensystem (Selander, 2008, s. 27).

Tre av informanterna uppgav i intervjun en mer negativ och problematisk inställning till spelandet på den digitala lärplattan i relation till lärandet. Informant C förknippade appar barnen spelar på hemma med barnet som konsument och att dessa inte hörde hemma i den pedagogiska verksamheten. Spela spel relateras därmed till att barnen bli konsumenter det vill säga, enligt min tolkning, passiva i interaktionen med den digitala lärplattan där strävansmålet i stället handlar om att barnen aktivt ska skapa något, det vill säga bli producenter. Spela spel ses dessutom inte som meningsfullt i pedagogisk mening och förknippas med världen utanför förskolan. Detta går att relatera till i Fasts studie där hon menar att förskollärare ofta har en avståndstagande inställning till barnens kultur utanför förskolan och att detta kan bero på den

traditionella syn på litteracitet kopplat till böcker, men även till att pedagoger inte har tillräckliga kunskaper om barnens värld utanför förskolan (Fast, 2007, s. 183-184).

Trots detta finns strävansmål i Läroplan för förskolan förskollärare måste förhålla sig till och som anger att verksamheten ska utgå från barnens erfarenhetsvärld (Skolverket, 2016, s. 6). Även vikten av att ta tillvara på barnens egna erfarenheter för att skapa engagemang kring läsandet och skrivandet framhålls i en artikel från Skolverket (Skolverket, 2016). Problematiken kring otillräckliga kunskaper synliggörs i intervju med en av informanterna som uppger en förvirring i relation till otillräckliga kunskaper och tydliga riktlinjer i arbetet med IKT som pedagogiskt verktyg tillsammans med barnen. Samma informant uppger även svårigheter med att synliggöra det språkliga lärandet i barnets interaktion med spelet och den digitala lärplattan och har därmed svårt att se hur barnet designar och skapar sina egna lärvägar i de meningskapande som utgör interaktion mellan barnet och skärmen. Pedagogens roll kan även i ett sådant sammanhang upplevas otillräcklig då avsaknaden av vetskapen om detta tar bort förmågan att skapa förutsättningar för lärande (Elm Fristorp & Lindstrand, 2012, s. 37). Informant C uppger också i intervjun bristen av ett tydlig uttalande kring IKT som verktyg för språkutveckling och dess tillämpning. Detta skulle till viss del kunna relateras till läroplansmålen där riktlinjerna kring IKT är ringa (Skolverket, 2016, s. 7).

Både informant B och informant C menar även att det krävs en närvarande vuxen för att skapa förutsättningar för lärande i interaktion med den digitala lärplattan. Informant A uppger att hen inte anser det språkfrämjande och barnet sitter ensam med den digitala lärplattan. De anser därmed inte att den enskilda interaktion mellan barn och digital lärplatta bidrar till språklig utveckling då det inte inkluderar en social interaktion med annan individ. Kjellander bekräftar detta då hon menar att förutsättning för lärande påverkas av pedagogens engagemang i det digitala gränssnittet tillsammans med barnen. Hon menar att pedagogen bör inta en utforskande inställning och vara öppet för barnets intentioner och utforskande i ett samspel med barnet för att det ska skapas förutsättningar för lärande (Kjellander, 2014, s. 4-5). Även Forsling menar att det krävs en närvarande pedagog i användningen av digitala verktyg då det är i spelet mellan barnet och pedagogen som den kreativa processen sker (Forsling, 2011, s. 92). Klerfelt menar också att förutsättningen för en skapandeprocess genom IKT kräver en inten-

siv interaktion med en pedagog som har ett öppet och utforskande förhållningsätt till det digitala verktyget (Klerfelt, 2007, s. 116).

Detta synliggör en social aspekt i lärandet genom IKT som språkverktyg som både förskollärarna och tidigare forskning lyfter. Då lärandet, genom det multimodala designteoretiska perspektivet, anses som en teckenskapande aktivitet genom processer i samspelet mellan individer (Selander, 2008, s. 25-25) blir det relevant att även koppla detta till de idéer som utgör det sociokulturella perspektivet. Pedagogernas tankar om att lärandet sker i interaktionen med dennes närvaro överensstämmer med Vygotskijs teori om lärandet genom sociala samspel mellan individer (Säljö, 2011, s. 155). I detta perspektiv kan pedagogen därmed, genom den närmaste utvecklingszonen, (Säljö, 2011, s. 167) och adekvat scaffolding (Säljö, 2011, s. 171) både utmana och stötta barnet i rätt riktning.

Ett mer utvidgat perspektiv på kommunikation och språk uppgav informant D i intervjun där hen synliggjorde begreppet språk och IKT som ett stöd i att barnet kan utveckla flera språkliga uttryck i form av varierad kommunaktion som inte enbart är verbalt. ”jag tänker inte bara på det verbala talade språket, jag tänker på språk i allmänhet, att man vågar att förmedla sig, att tolka, att använda sin kropp”. Ur ett multimodalt designteoretiskt perspektiv kan detta tyda på en strävan mot att barnet ska utveckla förmågan att kommunicera multimodalt genom representation av dess tillgängliga och förvärvade teckensystem (Elm Fristorp & Lindstrand, 2012, s. 27).

Trots upplevelser av bristfällig kunskap och tydliga riktlinjer var ändå samtliga informanter väl medvetna och reflekterande i sitt förhållningssätt till IKT som verktyg för språkutveckling. Flera informanterna uppgav även vikten av att reflektera över själva syftet med användningen för att det ska generera språkligt lärande. Detta menar även Forsling som skriver att i dagens mediasamhälle handlar inte frågan längre om IKT är bra för barn, frågan blir snarare var, när och hur den ska tillämpas och att den viktigaste fråga vi bör ställa oss är varför (Forsling, 2011, s. 79).

## 10.2 Hur används IKT som verktyg för språkutveckling i den pedagogiska verksamheten?

Utifrån samtliga intervjuer går att konstatera att det finns varierande användningsområden och omfattning gällande IKT som språkutvecklande verktyg. Den används bland annat till dokumentation, spel, sång, filmskapande och musik, delaktighet och uttryck utifrån individuella villkor, språkstöd i olika former och som samspel och kommunikation med kamrater. Det som ändå var gemensamt enligt alla informanter var den dagliga användningen av både digitala lärplattan och projektorn och att projicering genom storbild används som verktyg i barnens berättandeprocesser genom nyttjandet av material bekanta för barnen som diskussionsunderlag.

IKT- användningen var i intervjuerna en integrerad del av förskolans dagliga verksamhet i samtliga fall. Björklund menar att ingången till små barns förmåga att erövra litteracitet går att finna i deras deltagande i sociala samspel och genom de kommunikationsmedlen barnet använder för att kommunicera med, såsom exempelvis talat språk och kroppsspråk. Björklund skriver att dessa kommunikativa processer kan liknas vid läsande och skrivande (Björklund, 2008, s. 16) och att barnet konstant verkar i sin litteracitet (Björklund, 2008, s. 238). I Läroplan för förskolan finns språket med som del av allt lärande: ”Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling.” (Skolverket, 2016, s. 7) Därmed är språkutveckling en naturlig del av allt som sker på förskolan och som bland annat yttrar sig genom de kommunikationsmedel barnet använder.

Då IKT fungerar, enligt det multimodala designteoretiska perspektivet, som ett multimodalt kommunikationsmedel som möjliggör kommunikation genom flera olika kommunikativa resurser, till skillnad från det monomodala perspektivet som är koncentrerat på det skriva ordet, öppnas fler dörrar för barnets individuella tolkningar och uttryckssätt i språkutvecklingen. Detta blir väldigt betydelsefullt i en förskolekontext eftersom det vidgar barnens utrymme för kommunikation (Elm Fristorp & Linstead, 2012, s. 42-43). Denna aspekt har synliggjorts i flera informanternas uttalanden kring hur IKT används i verksamheten. Till exempel beskriver informant A hur de använder IKT som ett verktyg till barnens processer av berättande, där

även barn som inte har ett verbalt språk kan få blir delaktiga på egna premisser. Även informant B och D uppgav i intervjun att de använder den digitala lärplattan som stöd i kommunikationen med de barn som inte har ett utvecklat verbalt språk. Detta tyder på en medvetenhet av pedagogerna i förhållningssättet kring representationen av de multimodala teckensystem den digitala lärplattan och projektorn som verktyg utgör. Det tyder även på ett sociokulturellt synsätt där aktiviteterna med stöd av IKT oftast är utformade genom samspel mellan individer och där kommunaktionen möjliggör ett erfarenhetsbaserat utbyte (Säljö, 2011, s. 173).

Samtidigt uttrycker informant B, som nämnts i tidigare avsnitt, en bristfällig kunskap inom IKT vilket försvårar arbetet med den pedagogiska utformningen, samt synliggörandet av processer av lärande med hjälp av de digitala verktygen. Informanten berättar i intervjun att den digitala lärplattan även används i syfte att få barnen att varva ner genom att spela spel. Detta bekräftas av Forsling som menar att anledningen till att digitala verktyg används mer som ett lekmaterial utan ett pedagogiskt syfte kan bero på förskollärares osäkerhet inför hanteringen av verktygen. Förskolläraren kan då exempelvis behöva stöd i förena förskolans traditionella praktik med förståelse för barnens erfarenheter och mediekultur (Forsling, 2011, s. 92).

Som tidigare nämnt, anger Läroplan för förskolan att verksamheten ska utgå barnets erfarenhetsvärld och intressen (Skolverket, 2016, s. 6). Samtidigt är det, enligt en artikel från Skolverket, viktigt att barnen lär sig kommunicera inom de samhälliga ramar som digitala medier utgör (Skolverket, 2016). Björklund menar också att teknikutvecklingen med digitala medier för kommunikation har skapat ett nya sätt att frambringa skift och tecken på (Björklund, 2008, s. 28). Därmed, och med hänsyn till detta, handlar det om att man i förskolans verksamhet bör sträva mot att utnyttja IKT som ett kommunikationsverktyg i det språkliga lärandet med en utgångspunkt i barnets erfarenhetsvärld för att det ska bli meningsfullt och engagerande både pedagogiskt och för barnet. Denna aspekt tar samtliga informanter hänsyn till då de i intervjuerna uppger att de genom olika former av dokumentation från barnets egna upplevelser skapar förutsättningar för reflektion och kommunikation vilken bidrar till språklig utveckling.



### **10.3 På vilket sätt kan IKT för språkutveckling berika respektive begränsa den pedagogiska praktiken?**

Informanterna uppgav i intervjuerna flera berikande faktorer i användningen av IKT som verktyg för språkutvecklingen. Bland annat uppgavs ökad tillgängligheten av pedagogiskt material, ett verktyg för att få alla delaktiga, ett verktyg de flesta barn redan är bekanta och väl förtrogna med, ett verktyg som intresserar dem, ett berikande pedagogiskt komplement och ett verktyg som barnen flexibelt kan nyttja till många olika syften.

Informanterna A, C, och D uppgav i intervjun en positiv inställning till sin egen kompetens med arbete med IKT som verktyg för språkutveckling. De ansåg sig besitta en tillräcklig kompetens inom området och en av informanterna uppgav ett personligt intresse för tekniken.

Informant B förklarade däremot en upplevelse som skiljde sig från de övriga informanterna där hen ansåg sin egen kompetens bristfällig i det pedagogiska arbetet tillsammans med barnen och att kunskapen de får i ämnet oftast stannar hos pedagogerna själva. Barnens kompetens inom IKT upplever samtliga informanter som mycket stor med kunskaper och erfarenheter hemifrån som pedagogerna kan ta hjälp av och som i vissa fall även överskrider pedagogernas kunskaper inom IKT. I en rapport från Skolverket uppges 60% av förskolepersonalen att de saknar pedagogiskt stöd kring IT- användningen både pedagogiskt och tekniskt, vilket anses utgöra ett hinder i nyttjandet av IT som pedagogiskt verktyg (Skolverket, 2013, s. 30-31). Klerfelt menar att problematiken kring tillämpningen av IKT kan relateras till att pedagoger och barn inte delar samma erfarenhetsvärld då de är uppvuxna i olika tidsepoker. Hur pedagogerna väljer att ta sin ande denna klyfta påverkar utfallet av pedagogiska möjligheter (Klerfelt, 2007, s. 19).

Informant A uppges även i intervjun att en begränsning i det pedagogiska arbetet med IKT som verktyg är att det kräver en viss typ av kunskap. Ett hinder i arbetet med IKT som verktyg för språkutveckling kan därmed sägas handla om bristande kunskap i tillämpningen av de digitala verktygen i arbetet med barnen och närmandet av deras erfarenhetsvärld, vilket kan resultera i detta inte synliggör lärandet och bidrar till ett utvecklade förhållningssätt i den pedagogiska praktiken. Informant B och C uppges i intervjun även att en begränsande faktor i tillämpningen av IKT är den sociala kontakten som anses gå förlorad. De menar att

kroppsspråket och ögonkontakten hämmas i interaktionen med de digitala verktyg som används. Återigen präglas informanternas syn av det sociokulturella perspektivet. Deras upplevelser skiljer sig också i det här fallet från Lindstrans studie som bekräftar en social dimension mellan pedagog och barn i interaktion med tevetittandet på förskolan i form av gester, ansiktsuttryck, blickar och verbala ord (Lindstrand, 2008, s. 212). Även Statens kulturråd visar genom framtagna siffror att medieanvändningen i barn och ungdomars vardag för det mesta sker i samvaro med andra (Statens kulturråd, 2010, s. 34). I det här fallet behöver inte informanternas upplevelser av avsaknad av social kommunikation beror på IKT som verktyg utan barnens och pedagogernas kommunikationsprocess i den givna situationen. Bristen på den sociala kommunikationen som informanterna upplever kan beror på andra faktorer än själva IKT som verktyg i sig.

Informanterna hade även flera upplevelser av IKT som ett tillförande och berikande verktyg till den pedagogiska praktiken. Informant B tog i intervjun upp att många barn har en vana att använda digitala lärplattor från hemmiljön och att igenkänningen därmed bidrar till intresse och motivation för delaktighet. Hen beskriver därmed IKT som ett fantastiskt komplement för att fånga barnens intresse och uppmärksamhet. Att barnen har kontakt med IKT och digitala medier och att de är en del av barnens värld och vardag stämmer med en kartläggning som Statens kulturråd utfört. Den visar även att barn har goda erfarenheter inom detta område (Statens kulturråd, 2010, s. 34). Detta bekräftar samtliga informanter som uppger att barnen är mycket kompetenta och bär på mycket erfarenheter och kunskaper inom området. Informant B uppger ”vi har alltså barn som är bättre än mig på det” Barnens kompetens inom detta området menar informant D är berikande för den pedagogiska verksamheten. Informant A menar att IKT möjliggör att barnens kompetens, i ett språkutvecklande perspektiv, kan spridas till alla barn i verksamheten. Ur ett multimodalt designteoretiskt perspektiv blir denna spridning en del av de kommunikationsprocesser som utgör förskolans kontext och som barnet deltar i (Selander, 2008, s. 27). Genom synliggörande av barnens kompetenser via IKT möjliggörs en lärandeprocess där barnet genom interaktioner med digitala medier och andra individer kan delta i multimodala kommunikativa praktiker och det skapas därmed ett bredare utrymme för barnen att delta utifrån egna språkliga premisser.

# 11. Sammanfattande slutsats

I detta avsnitt presenteras och sammanfattas studiens huvudresultat som ämnar besvara syfte och frågeställningar genom ett reflekterande förhållningssätt. Därefter diskuteras metoden och slutligen följer förslag på fortsatt forskning inom området.

## 11.1 Huvudresultat

Informanterna hade övervägande positiv syn på IKT som verktyg för språkutveckling och såg möjligheterna i en varierad användning för olika syften och ändamål. Informanterna var även medvetna och reflexiva i sitt förhållningssätt till ämnet och hur man kan synliggöra lärande genom digitala medier. Detta är grundläggande för att skapa förutsättningar för utveckling av förskolans pedagogiska praktik i relation till litteracitet. Om den inte synliggörs i den variation och mångfald som speglar samhällets ramar riskeras en fastlåst och traditionell syn i ett arbete där barnen saknar inflytande (Björklund, 2008, s. 238). Majoriteten av informanterna ansåg sig besitta en tillräcklig kompetens inom området och upplevde arbetet med verktyget berikande och tillförande. Samtliga informanter såg också barnen som mycket kompetenta inom IKT med många värdefulla erfarenheter och kunskaper hemifrån som pedagogerna kan ta hjälp av och som kan berika det pedagogiska arbetet. Majoriteten av informanter uppgav även en mer negativ syn i relation till spelande på den digitala lärplattan i förhållande till begreppet barnet som konsument. I detta fall hade informanterna svårt att synliggöra ett meningsfullt språkligt lärande men även sin egen roll i att skapa förutsättningar för lärande. Två av dessa uppgav även problematik kring den sociala aspekten som i relation till IKT anses gå förlorad.

En av informanterna ansåg sig besitta bristfällig kunskap inom arbetet med IKT som verktyg för språkutveckling i relation till barnen. Denna inställning kan ha påverkats av konventionella mönster i skolvärlden som präglas av en traditionell och fördömande inställning till barnens populärkultur utanför förskolans kontext och som länge inte ansetts höra hemma i den pedagogiska verksamheten (Fast, 2007, s. 186-187). Det kan även beror på att pedagogerna inte besitter tillräcklig kunskap och förmåga att tillsammans med barnen inta en medforskande, utforskande och öppen inställning i det digitala gränssnittet i samspel med

barnet (Kjellander, 2014, s. 5). Det kan ytterligare även kopplas till bristfälliga kunskaper i att skapa förutsättningar för engagemang och representation av olika teckensystem i interaktion med digitala medier (Selander, 2008, s.25). Informantens syn på bristfällig kompetens kan även beror på IKT som nyinförd verktyg i förskolans verksamhet och som genererat en maktförskjutning mellan barn och pedagog där pedagogerna i förhållande till barnen inte känner sig behövda på samma sätt som innan (Fast, 2007, s.185).

Avslutningsvis kan dock konstateras att samtliga informanterna tog eget ansvar och påvisade en vilja att utvecklas inom detta område. De hade ett reflekterande förhållningssätt och en strävan mot att utveckla sin medvetenhet om sin egen roll i förhållande till IKT dom verktyg i språkutveckling. Denna inställning är avgörande för verksamhetens utveckling i relation till digital kompetens då förskollärarna är de som formar den institutionella inramningen och är de som erbjuder de pedagogiska verktygen till barnen (Forsling, 2011, s.93).

## **11.2 Metoddiskussion**

Syftet med denna studie var att synliggöra pedagogers upplevelse av barns språkutveckling i förskolan med IKT som praktiskt pedagogiskt verktyg, och hur detta påverkar den språkliga pedagogiska utformningen i verksamheten. Studiens frågeställningar var:

- Hur upplever pedagoger IKT som ett pedagogiskt verktyg för språkutveckling?
- Hur används IKT som verktyg för språkutveckling i den pedagogiska verksamheten?
- På vilket sätt kan IKT för språkutveckling berika respektive begränsa den pedagogiska praktiken

I förhållande till reliabiliteten i denna studie anser jag studien besvarar syfte och frågeställning. Informanterna har i studien besvarat frågor kopplade till de frågeställningar som ska besvara syftet. Intervjufrågorna har handlat om pedagogernas egna upplevelser och föreställningar kring IKT som språkutvecklande verktyg. Genom detta har även deras arbete med barnen i verksamheten synliggjorts. Genom de sista frågeställningen synliggjordes även deras

tankar om verktygets potential men även vilka brister som de upplevde i detta arbete. Den sammanfattande bild som informanterna uppgett genom att besvara intervjuguiden anser jag besvarar hur pedagoger upplever barns språkutveckling i förskolan med IKT som praktiskt pedagogiskt verktyg, och hur detta påverkar den språkliga pedagogiska utformningen i verksamheten.

Det som dock bör problematiseras är reliabiliteten av de empiriska materialet i relation till själva intervjuprocessen. Trots ett från mig medveten ställningstagande med en strävan mot att minska den maktsymmetri som uppstår genom inta ett mer samarbetande förhållningssätt i tolkningen och förståelsen kring de olika frågorna och svaren, går det inte att bortse från att situationen är ett professionellt samtal med en tydlig strukturell maktsymmetri mellan forskaren och informanten som intar två olika positioner, där detta kan resultera i att informanterna ge de svar de tror intervjuaren vill höra (Kvale & Brinkman, 2009, s. 50-51). Då jag också stävat mot att förhålla mig neutral för att inte intervjuprocessen ska färgas av mina egna personliga föreställningar kring ämnet kan jag inte med hel säkerhet fastställa att mina personliga åsikter lyste igenom och påverkade informanterna svar då jag upplevde samtliga informanter väldigt måna om att besvara mina frågor på ett, enligt min åsikt, tillfredställande och innehållsrikt sätt så att jag skulle bli nöjd.

Angående studiens validitet så var antalet informanter i studien inte särskilt omfattande. Informanterna verkade även inom ett gemensamt institutionellt nätverk vilket, enligt mig, troligtvis har färgat deras svar i intervjuerna. Hade denna studie genomförts med informanter tillhörande andra institutionella nätverk hade svaren kanske blivit annorlunda. Med hänsyn till att det empiriska materialet även grundar sig i en subjektiva upplevelser som formats av många olika sociala faktorer såsom bland annat uppväxt och erfarenheter, anser jag det svårt att värdera studiens validitet. Det jag dock anser hade kunnat stärka validiteten är ett ökat omfång gällande antalet deltagande informanter för att kunna dra mer explicita slutsatser.

### **11.3 Fortsatt forskning**

Min förhoppning är att denna studie har frambringat, till pedagoger verksamma inom förskolan, mer kunskap, insikter och vidare reflektion kring hur IKT kan användas som

verktyg för språkutveckling, samt vilka kunskaper och stöd som behövs för vidareutveckling. Då omfånget i denna studie var begränsat skulle en fortsatt forskning som inkluderar ett bredare och mer omfattande omfång informanter vara adekvat för att få ett mer generaliserbart resultat. En ytterligare intressant infallsvinkel på studien skulle kunna behandla barnens perspektiv i förhållande till IKT som språkutvecklande verktyg och hur det tar sig an och förhåller sig till det.

## 12. Referenser

- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Doktorsavhandling, Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Elm Fristorp, A. & Lindstrand, F. (2012). *Design för lärande i förskolan*. Finland: Nordstedts.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Doktorsavhandling, Uppsala: Uppsalas Universitet.
- Forsling, K. (2011). *Digital kompetens i förskolan* [Elektronisk version]. KAPET: Karlstads universitets pedagogiska tidsskrift, 7(1), 76-95. Hämtad 2017-12-15, från <http://swepub.kb.se/bib/swepub:oai:DiVA.org:kau-9566>.
- Hjalmarsson & K. Franzén (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (ss. 32-43, 1 uppl.). Stockholm: Liber AB.
- Johansson, B. & Svedner, P-O. (2010). *Examensarbete i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.
- Kjellander, S. (2014). *APPKNapp: Peka, lek & lär i förskolan*. Slutrapport. Stockholm: Stockholms Universitet. Hämtat 2017-12-15, från <http://appknapp.se/?p=1905>.
- Klerfelt, A. (2007). *Barns multimediala berättande: En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik*. Doktorsavhandling, Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindstrand, F. (2008). Snuttefilm i förskolan: en studie om tvååringars meningsskapande och engagemang. I M. Rönnerberg (Red.), *Blöjbarnstv: Om hur barn under 3 år upplever tv och leker med fjärrtroll*. (ss. 203-222, 1 uppl.). Uppsala: Elanders.
- Löfdahl, A. (2014). God forskningssed: Regelverk och etiska förhållningssätt. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson & K. Franzén (Red.). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (ss. 32-38, 1 uppl.). Stockholm: Liber AB.

- Nilsen, M. (2014). *Barns aktiviteter med datorplattor i förskola*. Licentiatuppsats, Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Rönnerberg, M. (2008). "Pedagogiska" babymedier, "underhållande" blöjbarnstv: eller helst ingetdera?. I M. Rönnerberg (Red.), *Blöjbarnstv: Om hur barn under 3 år upplever tv och leker med fjärrtroll*. (ss. 9-42, 1 uppl.). Uppsala: Elanders.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Finland: Nordstedts.
- Selander, S. (2008). Didaktisk design. I S. Selander & E. Svärde-Åberg (Red.), *Didaktisk design i digital miljö: nya möjligheter för lärande* (ss. 17-36, 1 uppl.). Stockholm: Liber AB.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan (Lpfö 98/10)*. Reviderad 2010. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan (Lpfö 98/10)*. Reviderad 2016. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *It-användning och it-kompetens i skolan* (rapport 386). Stockholm: AB Typoform. Hämtad 23 december, 2017, från [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3005](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3005)
- Skolverket. (2016). *Hur kan förskolan bidra till barns språkutveckling?*. Hämtad 2017-12-15, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/hur-kan-forskolan-bidra-till-barns-sprakutveckling-1.157367>.
- Statens medieråd. (2015). *Småungar & medier 2015: Fakta om små barns användning och upplevelser av medier*. Hämtad 23 december, 2017, från <http://www.statensmedierad.se/ungarochmedier>.
- Statens kulturråd. (2010). *Barns och ungas kultur. Kulturen i siffror 2010:1*. Stockholm: Statens kulturråd.
- Säljö, R. (2011). L. S. Vygotskij: forskare, pedagog och visionär. I A. Forssell (Red.), *Boken om pedagogerna* (ss. 153-177, 6 uppl.). Stockholm: Liber AB.



- Säljö, R. (2017). Meningsskapande och symboliska teknologier: Lärande i en designad värld. I E. Insulander, S. Kjellander, F. Lindstrand & A. Åkerfeldt (Red.), *Didaktik i omvandlingens tid* (ss. 26-52, 1 uppl.). Stockholm: Liber AB.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab. Hämtad 10 december. 2017, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.
- Westlund, I. (2015). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 71-88, 1 uppl.). Stockholm: Liber AB.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Finland: Nordstedts akademiska förlag AB.

## 13. Bilagor

### 13.1 Bilaga 1

# Intervjuguide

---

#### **Hur används IKT som verktyg för språkutveckling i den pedagogiska verksamheten?**

1. Hur använder ni IKT i er verksamhet för att utveckla barns språkliga intresse?
2. Upplever du att er verksamhet och huvudman är positivt inställda till användning av IKT i språkutveckla syfte? *stöd resurser, tid, kunskaper*

#### **Hur upplever pedagoger IKT som ett pedagogiskt verktyg för språkutveckling?**

1. Upplever du att barn får möjlighet att utveckla sitt språk när de använder sig av IKT?  
Kan du förklara?  
*vilka möjligheter finns, tal, skrift, tecken, symbol, bildspråk, stimuleras alla språk-  
aspekter, interaktiva aspekten*
2. Upplever du att IKT är ett bra hjälpmedel för barns språkliga utveckling? Varför?
3. Vad är din personliga upplevelse av att arbeta med IKT som verktyg för språkutveckling?  
*Hur arbetet uppfattas, svårt, enkelt, kollegor*

#### **Hur kan IKT för språkutveckling berika respektive begränsa den pedagogiska praktiken?**

1. Vilka fördelar ser du med att arbeta med IKT som språkutvecklande verktyg i förskolan?
2. Vilka nackdelar ser du med att arbeta med IKT som språkutvecklande verktyg i förskolan?
3. Hur tror du att mer IKT i förskolan skulle påverka barns språkliga utveckling?

# Inledande samtal

---

## Information

1. Hur gammal är du?
2. Hur länge har du varit verksam inom förskolan?
3. Vad arbetar du på för avdelning? (ålder, antal barn)
4. Vad har verksamheten för pedagogisk profilering eller inriktning?
5. Är verksamheten kommunal eller privat?

## Inledande frågor

1. Vad betyder IKT i förskolan för dig?
2. Vad för teknisk utrustning finns tillgänglig? När och hur ofta används den?
3. Vad för kompetens inom detta område anser du dig ha?  
*erfarenhet, intresse, kunskap*
4. Vad ser du för kompetenser hos barnen inom IKT?  
*hur navigerar dom si, vad gör dom/klarar av*
5. Hur upplever du att barnens intresse gällande IKT i förskolan?

## 13.2 Bilaga 2

### **Information gällande studie om IKT som pedagogiskt verktyg för språkutveckling i förskolan**

Mitt namn är Emelie Birgersson och jag studera förskolläraryrket på Karlstads Universitet, sjätte terminen. Detta är en undersökning tillhörande mitt examensarbete.

IKT är en del av den pedagogiska verksamheten i förskolan som är relativt nyinförd. Då samhället har digitaliserats i allt större utsträckning och blivit en stor del av vår vardag har även detta fått utrymme inom skolväsendet och i förskolans läroplan. Språkutveckling har sedan lång tid tillbaka varit fokus för förskolans pedagogiska utveckling och en central aspekt i barnens holistiska lärande. Därmed anser jag det betydelsefullt att undersöka hur pedagogerna upplever arbetet och kombinationen av IKT och språkutveckling, i mötet mellan nya influenser och gamla traditioner.

Syftet med min studie är därmed att synliggöra pedagogers syn på IKT som ett pedagogiskt verktyg för språkutveckling i förskolan genom att undersöka deras upplevelser och tankar kring detta, och hur detta kan komma att påverka den pedagogiska utformningen i den praktiserande verksamheten. Detta kommer jag att undersöka genom att intervjua ett antal förskollärare för att ta del av deras individuella syn och tankar kring detta. Intervjuerna kommer att ta ca 45 minuter och spelas in.

Min förhoppning med detta arbete är att framföra en del av den bild som finns inom förskolans verksamhet kring ett nytt och viktigt fenomen som, i takt med samhällets utveckling, bör spegla förskolans praktik och pedagogik.

- **Det är helt frivilligt att vara med på denna enkät och du kan när som helst avbryta ditt deltagande.**
- **Dina svar kommer att vara helt anonyma i undersökningen och inte presenteras i någon rapport eller artikel. Det vill säga, ditt namn och dina uppgifter kommer inte visas för någon annan än mig och kommer inte att sparas.**

Om du har några frågor eller vill ändra ditt samtycke kan du kontakta mig på mail: - eller telefon: -

*Det skulle vara väldigt värdefullt för mig om du valde att delta i undersökningen och jag hoppas att du tycker att detta låter lite spännande.* — Emelie Birgersson

## **Medgivande för att delta i studie om IKT som pedagogiskt verktyg för språkutveckling i förskolan**

- ✓ Jag har förstått vad undersökningen går ut på.
- ✓ Jag vet att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan välja att hoppa av när som helst.
- ✓ Jag har förstått att mina svar och personliga uppgifter inte kommer att delas med någon annan än mig själv och handledaren.

---

Signatur

---

Namnförtydligande

---

Ort och datum