

Digital kompetens i förskolan

Karin Forsling

Specialpedagog, universitetsadjunkt, Karlstads universitet och doktorand, Åbo Akademi

karin.forsling@kau.se

Abstract

Artikeln diskuterar betydelsen av en *digital kompetens* hos barn och vuxna i dagens förskola utifrån frågor som: Har små barn en digital kompetens? Behövs en digital kompetens i förskolan? Om den behövs, för vems skull? Hur kan digital kompetens utvecklas i förskolan? Vilken blir pedagogernas roll i samband med detta och vilka kompetenser behöver de? Några avhandlingar inom området lyfts, samt ett forskningsområde som kallas *medielek*. Några europeiska förskolor/barnverksamheter får stå som exempel på hur barn och vuxna utvecklar en digital kompetens tillsammans. Forskning visar att de förskolor som jobbar aktivt med informations- och kommunikationsteknologi (IKT) och medier har en stor kompetens, en klar medvetenhet och tydliga mål för arbetet med digitala verktyg. Vi lever i en medieberusad värld och det innebär att vi inte längre kan ställa oss frågan *om* IKT är bra för barn. Frågan blir istället: *vad, när och hur* och vi pedagoger får aldrig som vanligt, vare sig vi använder krita, papper, penna, dator som verktyg - aldrig glömma den viktigaste pedagogiska frågan: *varför*.

Introduktion

Syftet med denna artikel är att bidra till att debatten inom området *digital kompetens i förskolan* öppnas upp.

Digital kompetens är en av de åtta kompetenser som Europaparlamentet (2005) har rekommenderat som nyckelkompetenser för livslångt lärande. I Norge tog man för flera år sedan beslutet att *Digital kompetense* ska vara en av de baskompetenser som barn ska besitta när de går ur grundskolan. Inget som motsvarar detta finns i de nya svenska läroplanerna. Genom rastret av ett par relevanta policydokument, vilka lyfter vikten av en kommunikativ kompetens och en digital kompetens, samt några aktuella svenska avhandlingar inom området små barn och IKT-användning,

vill jag diskutera betydelsen av en digital kompetens hos barn – och vuxna - i svensk förskola.

I fråga om forskning på de allra yngsta barnens digitala kompetens, fokuserar jag på två svenska forskare, vilka anses ha en lite kontroversiell syn på ämnet små barn och medier. Vidare lyfts ett för ämnet intressant forskningsområde, medielek, som *en* möjlig väg för utveckling av delar av en digital kompetens. Några europeiska förskolor/barnverksamheter får vidare tjäna som exempel på hur barn och vuxna kan utveckla en digital kompetens tillsammans.

Jag kommer att förhålla mig till frågor som:

Hur kan små barns digitala kompetens se ut?

Behövs en digital kompetens i förskolan? Om så är fallet- för vems skull?

Hur kan digital kompetens utvecklas i förskolan?

Vilken blir pedagogernas roll i samband med detta och vilka övriga kompetenser behöver de?

Bakgrund

Några av den senaste tidens doktorsavhandlingar visar på att de digitala verktygen har börjat göra intåg i de svenska förskolorna. Verktygen finns. Men använder förskollärarna verktygen? För mig som pedagog och lärarutbildare är detta intressant. Jag har studenter som i kursen *IKT och lärande* ska utföra språkutvecklande projekt med IKT-inriktning, på förskola eller skola. Många gånger har studenterna vid redovisningstillfällena vittnat om vilken låg standard de tycker det är ifråga om digital utrustning och digital kompetens på partnerskolorna. Speciellt tydligt är detta på förskolorna. Man vittnar också ofta om förskolläraernas rädsla för att använda de digitala verktygen vilket ofta innebär att datorer och kameror står oanvända. Hur ska man övervinna hindren så det blir möjligt att utveckla en digital kompetens i förskolan?

Digital kompetens och digitala klyftor

I våra nya svenska läroplaner, Lgr11, eller den år 2010 reviderade Lpfö98, framskrivs inte begreppet digital kompetens med tydlighet. Det som man i

policyväg kan finna i ämnet, är Europaparlamentets rekommenderade nyckelkompetenser för livslångt lärande (Europaparlamentet, 2005). I rekommendationen har man slagit fast att alla nyckelkompetenser ska anses vara lika viktiga, eftersom var och en av dem kan bidra till ett framgångsrikt liv i ett kunskapssamhälle. *Digital kompetens* är en av de åtta nyckelkompetenserna. En digital kompetens bygger på grundläggande IKT-färdigheter. Det innebär att du kan hämta fram, bedöma, lagra, producera och kommunicera med och genom digitala medier. Det handlar om kreativitet och innovation, men också om etik och juridik. Europaparlamentet menar att den digitala kompetensen i ett informationssamhälle är viktig både i hemmet och i arbetslivet (ibid).

Intressant i frågan är att man i Norge sedan flera år skriver fram *Digital kompetens* som en av baskompetenserna som barn ska besitta när de går ur grundskolan. I våra nya läroplaner nämns IKT (informations- och kommunikationsteknologi) eller IT (informationsteknik) som ett viktigt område, men begreppet digital kompetens finns inte med i skrivningarna, vare sig för förskola eller för grundskola.

När det gäller forskning så är dock budskapet tydligare. I något decennium har medieforskare talat om faran med de så kallade digitala klyftorna, *the digital divides* (Kress, 2003). Det handlar om klyftor som kan uppstå när olika grupper eller individer i ett samhälle har olika möjligheter att just erhålla och utveckla en digital kompetens. Det kan röra sig om klyftor mellan kön, etnicitet och klass men också om geografiska skillnader eller skillnader i förmågan att lära i en digitaliserad/teknologiserad miljö. Digitala klyftor kan också uppstå mellan generationer, som exempelvis skillnaden mellan *the net generation* och *the television generation* (Tapscott, 1998).

Kommunikativ kompetens

Man skulle också kunna uttrycka det som att förmågan att använda fler ”språk” blir en allt viktigare del av en nödvändig *kommunikativ kompetens* i ett mediebemängt samhälle. Ett begrepp som *kommunikativ kompetens* går tillbaks till Jürgen Habermas tidigare forskning kring framväxandet av en borgerlig offentlighet, där medier och medieutveckling utgjorde starka drivkrafter till yttrandefrihet och läskunnighet som beståndsdelar i en medborgerlig kompetens. I utvecklingen av ett senmodernt samhälle föreligger ytterligare grunder för objektiva livsvillkor där ökade samhällsliga behov och krav på kommunikation och handhavande av

kommunikativa handlingar avkrävs av oss som medborgare (Ljunggren, 1996).

Hur talas det då om kommunikativ kompetens i policydokument?

OECD har numera tagit med den *kommunikativa kompetensen* som en av de viktiga kompetenser människor ska ha rätt till i ett livslångt lärande. Läs och skriva är utifrån det perspektivet, enligt min mening, bara delar i en bredare språklig repertoar som behövs för att tillägna sig en kommunikativ kompetens. Detta är områden som i ljuset av det som i Lpo94 benämns *ett vidgat textbegrepp* väl överensstämmer med Lpfö98's *vidgade språkbegrepp*. I Lgr11 talas det om en *kommunikativ förmåga* istället för kommunikativ kompetens, något som får anses som synonymt.

Medier och IKT i de små barnens värld

Hur kan små barns digitala kompetens se ut idag?

Man brukar säga att vi som är födda före 1980, är digitala invandrare och att de yngre istället är digitala infödingar i ett medierikt landskap. Jag kan på allvar fundera över om jag slår in öppna dörrar när jag vill diskutera vikten av en digital kompetens i förskolan. Kanske är våra småtingar redan digitalt kompetenta? Det är ju ett stort antal medier de små har levt med, redan från tidig ålder. Medieforskaren Margareta Rönnerberg har i sin forskning haft fokus på små barn och tv. Hon beskriver hur baby fostras in i den digitaliserade världen, faktiskt innan den har lämnat moderlivet. Ultraljud, musik, tv-ljud, fotografering, mobilöverföringar, internetutlägg, och senare amning framför tv, smartphones eller dator, det är vardagliga företeelser i det unga barnets liv. Rönnerberg undrar om det längre en fråga om att bebisar verkligen ska vänjas vid tv. Frågan är väl mer, menar hon, inte längre om "...barn alls ska titta på tv, utan snarare *på vad och hur länge?*" (Rönnerberg, 2008, s. 3).

Redan 2003 introducerades en mycket framgångsrik tv-kanal för de allra minsta barnen, 0-2 år, i Israel. I Latinamerika finns dagliga tretimmarsblock för samma åldersgrupp och i övrigt finns dygnetrunkanaler (betalkanaler) i över 20 länder i världen (Rönnerberg, 2008). I antologin *Blöjbarnstv* (2008) beskriver Rönnerberg babytrenden som mer övergripande än så. Hon nämner bl.a. babydrama, babysång,

babysim, babygudstjänster och babysalsa. Särskilda ”utvecklande” videor, DVD-er och datorspel för barn mellan 6 månader och 3 år saluförs likaså, under namn som t ex Sesame Beginnings, Baby Einstein, Baby Mozart och Baby Galileo.” (Rönnerberg, 2008, s. 1).

Sedan 80-talet har varnande röster höjts ifråga om farligheten för små barn att se på (för mycket) tv. Rönnerberg har i sina publikationer och sin forskning däremot ofta dragit slutsatsen att Tv är bra för barn (se t.ex. Rönnerberg, 1997). Detta verkar vara en ståndpunkt hon fortfarande håller fast vid. SVT har policyn att inte producera film för barn under 4 år. Både Rönnerberg (2008) och Lindstrand (2008) påpekar att barn under 4 år trots allt ser en hel del på TV, och de efterlyser både en produktion av kvalitativa program för små barn och forskning inom området.

I fråga om små barns perceptuella utveckling hänvisar Rönnerberg (2008) bl.a. till utvecklingspsykologen Michael Kavsek och antropologen Ellen Dissanayake. Kavseks forskning visar på att redan det nyfödda barnet förfogar över en rad auditiva färdigheter och att de visuella färdigheterna utvecklas starkt och snabbt efter det. Dissanayake framhåller att musiken är ett biologiskt utvecklat drag hos människan, vilket skulle kunna märkas i bl.a. hur bebisar kan ”...bedöma och föregripa tidsintervall, tidssekvenser och tidsmönster som samtliga är av betydelse för uppfattningen av musik” (Rönnerberg, 2008, s. 8).

Fredrik Lindstrand har i sin forskning studerat ett handledningsmaterial för filmtittande i förskolan. Materialet som studien utgår ifrån heter *Snuttefilm –för de små* och Lindstrand fokuserar på tvååringars meningsskapande och engagemang (Lindstrand, 2008). *Snuttefilm* består av ett paket av fem kortfilmer, berättelser i ett lugnt tempo. Utgångspunkten är sådant som barnen känner igen från sin egen vardag. Lindstrand vill framhålla barn ”...som kompetenta aktörer i deras eget sammanhang och i deras egna sociala och kulturella miljö.” (2008, s. 198). Barnen är teckenskapare som engagerar sig utifrån sina egna intressen och med de tillgängliga resurser som sammanhanget tillhandahåller. Barnets uttryck kan därigenom hamna i centrum. Lindstrands studie belyser de tecken på engagemang som kan framträda när barn tittar på filmerna. Barnen använde ett antal språkliga uttryck, som gester och mimik för att kommunicera. Barnens engagemang under filmvisningen visar hur den interpersonella metafunktionen går igång. Form och

innehåll hör ihop. I val av bildvinklar och filmens tilltal skapas olika möjliga sociala positioner mellan publiken, filmen och (den osynlige) producenten (ibid).

I antologin Blöjbarnstv (Rönnerberg, 2008) föreslås ett antal konklusioner. Man tycker sig kunna se skillnader i att titta ensam eller titta tillsammans med vuxen, i kamratgrupp eller med förskollärare. Det verkar som att vuxna och små barn kan berika varandras liv även framför tv:n. ”En rimlig slutsats är att varken tv-apparaten eller barnprogram är skadliga för så här små barn” (ibid, s. 229). Tv-tittandet kan förenkla rutiner och ritualer i vardagen, både hemma och i förskolan. Det kroppsliga är tydligt vid det interaktiva tv-tittandet tillsammans med andra. Både den egna kroppen och mammas kropp (eller andras kroppar) likväl som exempelvis tv-figureernas kroppar (som Teletubbies) är i rörelse. Länken mellan kropp och handling möjliggör en fortsättning i barnens lek efter programmen. En annan viktig konklusion är, enligt Rönnerberg, att ”...föräldern ”skapar” tv-tittaren långt innan barnet förstår själva tv-berättelserna/filmerna...” (ibid, s. 229). Det är en slags ömsesidig förhandling mellan barn och vuxna och produktionerna. Den vuxne medtittaren blir en slags före-läsare som verbalt och/eller fysiskt visar barnet hur det kan/ska reagera på olika känslor i olika fiktionsinslag. En sista slutsats är att om de program som barnen erbjuds är åldersanpassade blir det avgörande för barnets intresse och behållning av det (Rönnerberg, 2008).

Behövs en digital kompetens i förskolan? Om - för vems skull?

”Datafantaster pekar på de kreativa möjligheter som datatekniken rymmer när det gäller exempelvis teckning, musikkompositioner och multimediasdesign medan skeptikerna å sin sida hävdar att datorerna hämmar kreativiteten.” (Trageton, 2005, s. 38).

Man kan se på användandet av IKT i förskolan utifrån tre aspekter. Den första är *inlärningsaspekten* där användandet skulle kunna ge variation och förändring av arbetssätt. Utifrån den aspekten skulle det kunna ske en förändring i relationen barn- pedagog. Användandet av IKT skulle också erbjuda nya möjligheter för barn i behov av särskilt stöd. Den andra aspekten är *arbetslivsaspekten*. Här handlar det om näringslivets och samhällets syn på att förskolan ska förbereda barn inför deras framtida yrkesliv. Den tredje aspekten är *demokratiaspekten* – att alla medborgare ska ha rätt till en likvärdig utbildning (Brodin & Lindstrand, 2003). Alla dessa aspekter

är i någon mån framåtsyftande. Barnet är en blivande medborgare. Inga av aspekterna lägger ett lustfyllt användande i nuet som ett möjligt eller önskvärt perspektiv.

Datorerna fördes in i skolans värld ursprungligen ur en jämställdhets- och demokratispekt (Johansson, 2000). 2001 kom regeringsbeslutet som byggde på idén om att IT (informationsteknologi) skulle införas i förskolans läroplan och därmed i förskolan. Det var förskolans sak att kunna erbjuda datorer eftersom tillgången i hemmen var så varierande. Vid en intervju som jag gjorde på en förskola i Karlstadtrakten berättar en av förskollärarna att så var fallet även där. Idag står datorn dock undanskymd och barnens intresse är, enligt förskolläraren, betydligt lägre idag än för tio år sedan. Hon tolkar det som att barnen får ”databehovet” tillfredsställt hemma.

Redan 2004 påvisade Agneta Ljung- Djärf, i sin doktorsavhandling, att det blivit mer vanligt med datoranvändning ute i förskolorna. Datorn kan användas i en meningsskapande praktik. Ljung-Djärf beskriver meningsskapandet som barns erbjuds utifrån två olika aspekter, dels ifråga om hur pedagogerna förhåller sig till datorn, dels det konkreta användandet av dem. I miljöer där pedagogerna inte är datavana eller motiverade att använda datorer, uppmuntras inte heller barnen och deras möjligheter till kunskapande och utvecklande av datorkompetens som meningsskapande verktyg blir därmed begränsade.

Anna Klerfelt beskriver i sin avhandling hur datorer blivit verktyg i barns vardag och därför också börjar få en självklar plats i förskolan (2007). Resultatet av Klerfelts studier har bl.a. visat på hur pedagoger intresserat sig mer för dem mediekultur som producerats för och inriktar sig på små barn. Klerfelt menar att pedagogerna i förskolan ska ge barn möjlighet att bidra till skapandet och utvecklandet av sin kultur. Ett uppdrag i samklang med den då liggande läroplanens intentioner, där det var framskrivet att multimedia och informationsteknik kunde användas i skapande processer och i tillämpning (Lpfö98).

Ljung-Djärf (2004) liksom Klerfelt (2007) lyfter diskrepansen mellan de yngre och de äldre förskollärarnas kunskaper, förhållningssätt och kompetenser inom området. Redan Jedeskog (1993) påpekar vikten av att lärare och pedagoger måste se och tro på den interaktiva lärandemiljöns möjligheter, för att barn och elever ska

kunna utveckla sin kompetens inom området. Klerfelt (2007) belyser förskollärarnas egen osäkerhet i förhållandet till datorer som interaktiva lärandeverktyg. Förskollärarnas osäkerhet bidrar ofta till att datorn blir ett lekmaterial där lärandet inte står i centrum.

Barns lek har en central plats i förskolan och ofta kopplar man också samman lek och lärande. Klerfelt (2007) lyfter förskollärarnas oro för hur de ska kunna balansera förskolans traditionella verksamheter och förståelsen för barns mediekultur. Jedeskog (1993) påpekade tidigt att datorn skulle ses som ett komplement till det traditionella arbetet. Johansson (2000) påminner om att även vilken ensidig verksamhet som helst missgynnar barnet och inbjuder till en miljö som varken är utmanande, stimulerande eller utvecklande. Linderoth (2004) menar att det finns stora möjligheter till utveckling i datorns interaktiva miljöer. Kanske är det förskollärarna som ställs inför de största utmaningarna när de tvingas se på lärande och inläring på ett nytt, eller annorlunda sätt, tillsammans med barn i de interaktiva lärandemiljöer som lek och arbete med datorn möjliggör. Att exempelvis med hjälp av datorns multimediala programvaror i samspel med en mer traditionell sagokultur göra sagor tillsammans kan skapa nya vägar för berättande. Klerfelt (2007) menar att det härigenom rent av kan skapas nya berättelsegenrer i vilka barnens lekvärldar kan återspeglas.

Förskolan ska erbjuda barnen en interaktiv lärandemiljö i ett meningsskapande samt pedagogiskt syfte. Linderoth (2004) menar att detta med att skapa mening i verksamheten kan ha två olika innebörder. Mening kan beskrivas som något meningsfullt, förnuftigt. Men det kan också vara den innebörd som något får i en konkret situation. Detta skulle i sin tur kunna innebära att förskolläraren måste ändra position, att barnen får konkret inflytande genom att visa sin mediekultur för förskolläraren, som i sin tur måste vara flexibel och kompetent nog att förena den med den traditionella förskoleverksamheten (Klerfelt, 2007). Det här skulle då skapa mening för barnet och förskolläraren är med som stöd.

Än så länge har de allra yngstas aktiviteter på nätet varit ett relativt obeforskat område. *Internetbarometern* som årligen presenterar statistik över internet och medier ur ett användarperspektiv (Nordicom, 2010), visar bara statistik för barn fyllda 9 år och uppåt. Dock vet vi att även barn under 9 år använder internet. I skolan blir det allt vanligare att även de yngre eleverna ”forskar”, d v s i samband med

skoluppgifter letar fakta och information på nätet. Även i förskolan händer det numera att man letar efter information på internet.

Enochsson (2007) lyfter problematiken kring internet och risken att hamna på siter som inte är avsedda för barn. Används internet på rätt sätt så menar hon dock att datorn blir ett utmärkt verktyg för informationssökning som sedan kan generera och konstruera kunskap. Här finns möjligheter att i samarbete och samtal direkt tillvarata barnens frågor och funderingar. Enochsson (2007) påpekar vidare vikten av att förskollärare/lärare är delaktiga och närvarande när barn sitter vid datorn.

I november 2011 kom Myndigheten för skolutvecklings paket *Nosa på Nätet – De första stegen mot ett vaket nätanvändande* ut (www.skolutveckling.se/skolnet/nosa/). Det är ett material riktat till barn mellan 5 och 8 år och deras pedagoger, och det har tagits fram i samarbete med Medierådet inom EU-projektet Det unga Internet. Syftet med materialet är att hjälpa barnen att utforma strategier för hur man kan ta reda på om information man finner på nätet är sann. I *Nosa på Nätet* poängterar man att lek och fantasi är viktiga ingredienser, och att det kan vara bra att integrera materialet med de teman man arbetar med i förskolan/skolan. Samtal är en annan viktig ingrediens. I lärarhandledningen till materialet skriver författaren Åsa Kronkvist:

”Det handlar inte om samtal där du vet och talar om vad som är rätt, utan om att med genuint intresse lyssna till barnen. Då har du som vuxen möjlighet att få veta mer om vad barnen har för erfarenheter och föreställningar kring datoranvändning och då har du en grund att stå på för det fortsatta arbetet” (Kronkvist, 2011, sid 4).

Pedagogens roll. Vilka nya kompetenser behövs?

Vilken blir då pedagogernas roll i utvecklandet av en digital kompetens på förskolan, och vilka övriga kompetenser behöver de?

Förskollärarnas roll är ofta att stödja och visa vägen, när barnen sitter vid datorn. De ska se till att barnen får sitta utan avbrott och att datorer och programvara inte skadas (Ljung-Djärf, 2004). Men det måste till mer än så. Klerfelt (2007) beskriver samspelet mellan pedagoger och barn samt mellan barn och barn. Hon menar att detta samspel vid datorn, som sker genom samtal och kroppsrörelser, blickar och gester möjliggör barnens delaktighet och att de kan medverka aktivt i sitt lärande. Det har även visat sig att pedagogerna fått upp ögonen för barnens mediekultur,

både den de konsumerar och den de producerar, eftersom den påverkar kulturen i förskolan.

Att pedagogen bör se datorn som ett verktyg som kan hjälpa förskolan att uppnå läroplansmålen verkar vara något som de flesta är överens om (Papert; 1999, Ljung-Djärf, 2004; Trageton, 2005; Klerfelt, 2007, m fl.). Att pedagogens roll bredvid barnen vid datorn är viktig är också något som framkommer i tidigare nämnda studier. Pedagogen behöver dock ett antal stöttor (scaffolds), för att klara av att arbeta med de digitala verktygen. Eva Edman Stålbrandt, universitetsadjunkt vid Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet, uttrycker det som: ”Att forma förutsättningar och ge möjlighet att utnyttja olika slags redskap för kommunikation är att designa en social miljö för kunskap och lärande” (Edman Stålbrandt, 2009, s. 156). Edman Stålbrandt lyfter några exempel på vad som kan krävas av pedagogen:

1. Att kunna hantera redskapen
2. Att inse vilka övriga kompetenser redskapen kräver av eleven
3. En kompetens att designa scaffolds åt eleverna

Detta beskrivs här utifrån en skolverksamhet men det är utan tvivel möjligt att överföra kraven till förskolans verksamhet. Hur kompetenta pedagogerna än är så får de kanske dock ibland finna sig i att barnen hittar nya (och andra) vägar samt hellre tar hjälp av varandra än av de vuxna:

”Det frustrerande kanske är att barnen hoppar över den vuxnes vägledning och mer litar till fiffiga kompisar. Barn har i hög utsträckning ”fått vara ifred” vid datorn, bland annat av den enkla anledningen att vuxna faktiskt inte kunnat hjälpa dem” (Strandberg, 2006, s. 94).

Hur kan digital kompetens utvecklas i förskolan?

Medielek

Pippi Långstrump, StarWars och Ensam mamma söker. Alla är de inspirationskällor till barns lek. Man kan kalla denna företeelse för *medielek* (Thestrup, Henningsen & Jerg, 2009), och enkelt skulle man kanske kunna säga att medielek bara är en gammal lekform i nya kläder. Jag vill i det här sammanhanget

lyfta medieleken som *en* möjlighet där lek och lärande i interaktion med teknologin kan ge barnen en möjlighet att utveckla delar av en digital kompetens.

Begreppet medielek myntades av medieforskaren Margareta Rönnberg redan på tidigt 80-tal. Initialt stod begreppet för barns kollektiva rollekar med utgångspunkt i en audiovisuell massmedietexts historia, karaktär(er) och/eller miljö (Thestrup, Henningsen & Jerg, 2009). Det var å ena sidan en slags vidareutveckling av äldre tiders kollektiva regellekar och folklekar, som Blindbock och Kom alla mina kycklingar, eller de gamla danslekarna. Å andra sidan var medieleken en slags vidareutveckling av individuell symbollek, som när ett litet barn exempelvis leker att han lagar gröt i en leksakspanna. Resultatet blev kollektiva rollekar som inte var så stramt regelstyrda. En mer komplex rollek som inte, till skillnad från exempelvis mamma-pappa-barn-leken, hade anonyma, typiserade eller starkt överdrivna huvudroller eller vardagshändelser som bakgrund. En mer demokratisk upplevd lek eftersom inget barn var dominerade ”manusförfattare” (ibid).

Medieleken utgår från massmedietexter. En medietext är till skillnad från ett färdigt verk något som måste tolkas för att fullbordas. Exempel på massmedietexter kan vara film, specifika barnbokstitlar, tävlingssåpor, radiointervjuer, teater, hiphopmelodier och websites (ibid). Medieleken tolkar en berättelse/tema som spritts via ett eller flera massmedier. Formen, det estetiska är i stort sett ointressant för förskolebarnet med undantag för en aspekt; agerandet måste vara överdrivet, lekfullt, åskådningbart och signalera fiction, överklighet. (Thestrup et al, 2009).

Thestrup (2009) beskriver att medielek kan försiggå på följande fyra sätt; medielek framför skärmen, i förlängning av mediet, med den konkreta teknologin samt inne i och genom teknologin.

När medielek sker *framför skärmen*, så innebär det att barnen förhåller sig interaktivt till mediet även om mediet i sig självt inte erbjuder möjligheter för konkret interaktion, t.ex. barnfilm, musikvideo, dataspel, reklamslag. När medielek sker i *förlängning av mediet*, sker det på lekplatsen, gatan, skolgården, i hemmet utan teknologi. Berättelser, historier, figurer och händelser härstammar från tv-serier, dataspel eller filmer. Medierna är råvaran som barnen hämtar formler från och improviserar över. Teman från fiktion och verklighet blandas till brännpunkter, som barnen kan förhålla sig till och undersöka närmare. Om medielek sker med den *konkreta teknologin*, så ingår teknologin i själva leken. Videokameran eller den

digitala kameran finns med och att filma/fotografera är en väsentlig del i leken. Barnen använder här mediet produktivt som ett sätt att konstruera och berätta. Redigeringsprogram ingår också här. I den mån dataspel ger möjlighet till interaktivitet så räknas de också in i den här gruppen. Och slutligen när medielek sker *inne i och genom teknologin*, så handlar det om interaktion genom chatt-rum och andra mötesplatser på nätet som inkluderar kommunikation, reception och produktion av uttryck med andra barn, t.ex. SMS, MMS och YouTube, bloggar och videoklipp. Redigeringsprogram och aktivitetscentra som finns på Internet. Lekmönstren förlängs från barnens eget universum in i en medierad form.

Ett kriterium för medielek är att leken bör kunna avskiljas från själva användandet, mottagandet och uppspelet av den medierade texten. Barnet kan under tiden gå mellan att vara rollen och sig själv. Det verkar som att barnen mera sällan behöver kliva ur rollen i medielek än i annan lek, eftersom lekförlagan är hämtad från en medietext som är relativt klar redan i utgångspunkten (Thestrup et al., 2009). Exempel på lekförlagor kan vara Pippi Långstrump, Emil, Pettson och Findus. En barnbok är ett lagringsmedia och lite mer komplex att framföra än en film som är ett framförande/performance - medium. För barn är det enklast att inspireras av audiovisuella medier. Att gå in i en roll förutsätter ett kroppsligt inifrån-perspektiv. Detta kan betyda mycket, särskilt för förskolebarn som har svårt att reflexivt ta någon annans perspektiv. Alla lekande barn har en subjektiv kamera (ibid).

Anne Dyson (2003) skriver om textuella leksaker, om hur populära filmer, tv-program, raptexter, psalmer och sportreferat på radion kan bidra till barns allra första skrivprestationer. Här skulle man kunna tala om intertextualitet, om textens relation till tidigare texter; eller som Rönnberg vill benämna det; interludicitet - om en leks hänvisningar till eller citering av andra lekar (Thestrup et.al., 2009). Relationen mellan olika medier, remedieringen, är hur vi föreställer oss en slags överföring/transformation av tidigare, mediespecifika presentationsformer, från ett tidigare massmedium till ett senare.

Så här kan man arbeta. Några europeiska exempel.

Här kan det vara av intresse att lyfta några europeiska förskolor och barnverksamheter som exempel på hur förskollärare/pedagoger kombinerar förskolans traditionella arbetssätt med arbete och lek med IKT.

I **Piteå kommun** i Sverige har man länge arbetat med mediepedagogik i förskolan. Man har i projekten utgått från Lpfö98:s skrivningar om att förskolan ska lägga grunden till livslångt lärande, att barn ska få möjlighet att utveckla sina förmågor och att deras nyfikenhet, företagsamhet och vilja till lust ska stimuleras. De mediepedagogiska utvecklingsarbetena gav, enligt förskollärarna, goda förutsättningar för ett socialt samspel och samarbete mellan barn och vuxna, samt mellan barn och barn. Barn fick tillit till sin egen förmåga. Det vidgade textbegreppet tillämpades tydligare för att stimulera språkutveckling. Viktigt var också att viktiga mål i Lpfö98 uppfylldes gällande förskolans värdegrund och uppdrag, normer och värden, utveckling och lärande, barns inflytande samt runt samarbetet mellan förskolan och hemmen (Lundgren, 2009).

Samlingarna var de tillfällen då medie- och IKT-verktygen används flitigast. Både barn och vuxna deltar och brukar verktygen. Barnen kan t ex filma vad de ser och upplever i samlingarna. Digitalkameror, videokameror och diktafoner kan användas för dokumentation men även för dialog och gemensam reflektion. Medie- och IKT-verktygen används också vid speciella tillfällen som barnens födelsedagar, teaterbesök, vernissage, osv.

Andra tillfällen när de digitala verktygen används är i den fria leken eller vid utevistelserna. Spontan användandet har blivit vanligt i projektförskolorna. ”...ett sätt att spegla vardagen, barnens utveckling och guldkornsstunder på förskolan” (Lundgren, 2009, sid 15). På förskolor där medieverktygen ligger framme ökar spontan användandet. Förskollärarna menar att de har upptäckt barnens värld genom att titta på filmerna och bilderna som barnen tar.

På **Lerlyckeskolans förskola** i Göteborg i Sverige arbetar man temainriktat med fokus på lek, kommunikation och socialt samspel. IKT har använts i den dagliga verksamheten i cirka tio år. Barnen gör egna produktioner i PhotoStory. Vid Smartboarden pågår ständig lek, dans, ritande och prat. Barnen tar egna bilder och dokumenterar sin dag. Man har jobbat en hel del med bildmanipulation, där barnen fått manipulera sina egna bilder. Tillsammans diskuterar och reflekterar barn och vuxna över det som sker. De får hjälp rent tekniskt men också att sovra och välja. Bilder läggs kontinuerligt i den egna digitala portfolion.

Förskolan har en lokal verksamhetsplan där IKT ingår som en kompetensutveckling både för barn och vuxna. Genom en långsiktig ekonomisk planering har man skapat möjligheter för att bygga upp en arsenal av digitala verktyg. Förskolan har en kommunal servicesupport som enligt förskollärarna fungerar bra. Barnen är nyfikna och självständiga i IT-hanteringen. De tar de digitala verktygen som självklara i såväl vardagssituationer och olika aktiviteter som lek. Dokumentationen görs av både vuxna och barn. Det finns ett tydligt samspel mellan barn och vuxna i hanteringen av de digitala verktygen. (STEPS hemsida).

På **Spangereids Barnehage** i Lindesnes kommune i Norge arbetar man med medielek och IKT som ett pedagogiskt verktyg. I Spangereid arbetar man med medier och IKT med alla barn men mest bland de äldsta 4-6 år. Man utgår från *Barnhageloven* där det slås fast att förskolan ska integrera IKT/digitala verktyg i den dagliga verksamheten. Man har utifrån denna lag utarbetat en IKT-plan som innehåller mål för både barn och anställda i förskolorna i kommunen.

Det finns en IKT-ansvarig som hjälper till med support och utbildning. En timme i vecka ska all arbeta med uppdatering av de egna kunskaperna, kontroll av utrustning, vägledning och planering för uppgifter som berör medielek. Det finns också ett pedagogiskt centrum som har IKT som satsningsområde. (www.pedsenteret.no).

Vid **Mejsen daginstitution** i Århus i Danmark har forskning inom området medielek pågått sedan 80-talet. På förskolan finns stora möjligheter för spontan användande och fri digital lek. I Mejsen menar man att medieteknologin erbjuder barn en särskild optik, ett särskilt fokus på leken. Detta fokus ger barnen förmågan att se *hur* de leker och att de kan dra kreativa slutsatser utifrån detta. I ett lek- och lärandeperspektiv handlar det inte bara om att barn *lär sig leka* genom att leka utan att de dessutom genom att observera hur de leker också *lär sig av att lära sig leka* (Thestrup, Henningsen, Jerg, 2009).

Lark Children's Centre och **Kingfisher Pre-School** i Storbritannien ingår i ett projekt som kallas Media Playing Communities. Det kan vara "communities" i eller utanför förskolan. Man beskriver det som att det helt enkelt är naturliga grupper i ett samhälle. Grupper där lekar sker eller där unga barn är involverade i någon aktivitet som är relaterad till lek. Det kan handla om olika tillfällen och olika grupperingar när vi sjunger med barn, berättar sagor eller bygger lego, eller där de

själva leker Kurragömma eller andra lekar. Det här är tillfällen och situationer som vi alla känner igen, sådant som redan är inbäddat i våra lekkulturer. Lite mer ovanligt är lekarna med ”mediemanicker”, digital utrustning i de ovan nämnda aktiviteterna.

(www.mediaplaying.net), *An English story about ICT in kindergartens* (2008).

Slutsatser

Inom området *digital kompetens i förskolan* har jag, genom rastret av policydokument och forskning, lyft frågor som: Hur kan små barns digitala kompetens se ut idag? Behövs en digital kompetens i förskolan? Om - för vems skull? Hur kan digital kompetens utvecklas i förskolan? Vilken blir pedagogernas roll i samband med detta och vilka övriga kompetenser behöver de?

Hur ser det då ut i praktiken? Om vi börjar från början och tar hemmet som utgångspunkt, så kan vi nog konstatera att även riktigt små barn besitter *en del* av en digital kompetens. Baby är infostrad i den digitaliserade världen innan den har lämnat moderlivet. Redan det nyfödda barnet förfogar över en rad auditiva färdigheter och de visuella färdigheterna utvecklas snabbt efter det. Baby kan till exempel redan bedöma och föregripa förhållanden av tid, som tidsintervall, tidssekvenser och tidsmönster. Två-åringar beskrivs av forskare, som teckenskapare och kompetenta aktörer i den egna kulturella digitala miljön. Barnen visar till exempel tecken på engagemang när de tittar på film genom att använda ett antal språkliga uttryck, som gester och mimik för att kommunicera.

Men detta är bara en del i en digital kompetens. Europaparlamentet menar att denna kompetens bygger på grundläggande IKT-färdigheter. Det innebär att du kan hämta fram, bedöma, lagra, producera och kommunicera med och genom digitala medier. Det handlar om kreativitet och innovation, men också om etik och juridik. De små barnen som beskrivs ovan har en kompetens i hur man kan konsumera och delvis interagera med de digitala medierna. Hur kan man gå vidare?

Det är här frågan om den digitala kompetensen behöver utvecklas i förskolan kommer in. Vi skulle ju enkelt kunna säga att eftersom digital kompetens inte tydligt skrivs fram i läroplanerna, så är det inget att eftersträva. Men - utan tvekan lyfter styrdokumentet vikten av IT/IKT i förskola/skola. Och om vi går till

europiska policydokument, som OECD:s skrivningar om ett livslångt lärande, så finner vi ju begreppet digital kompetens, som en viktig nyckelkompetens. Tittar man på de tre aspekter jag har fört fram i artikeln, aspekter som skulle beskriva användandet av IKT i förskolan, så finner man dessa tre framåtsyftande, ett slags nyttoperspektiv. Det handlar om inlärningsaspekten, arbetslivsaspekten och demokratispekten. Datorerna fördes in i skolans och förskolans värld ursprungligen ur en jämställdhets- och demokratispekt. Det var förskolans sak att kunna erbjuda datorer eftersom tillgången i hemmen var så varierande. De farhågor som har framförts kring att det skapas digitala klyftor är värda att ta på allvar. Jag menar att det handlar om medborgerliga rättigheter. Förmågan att samhälleligt och utbildningsmässigt kunna hantera kunskaper med och om medier/IKT framstår som alltmer nödvändiga. Det är också en medborgerlig rättighet att få en likvärdig utbildning. Användandet av digitala verktyg skulle kunna ge variation och förändring av arbetssätt. Utifrån den aspekten skulle det kunna ske en förändring i relationen barn- pedagog. Användandet av IKT skulle också erbjuda nya möjligheter för barn i behov av särskilt stöd. Återstår frågan: För vems skull behövs en digital kompetens i förskolan? Vi har redan konstaterat att det finns en samhällelig vinst i detta. Men nu vill jag tala om barnet. Inte bara för att det finns framtida nyttoaspekter. Jag vill lyfta in leken och i det här sammanhanget sätta ljuset på företeelsen medielek. Barn leker för liv och lust. Barn leker och lär. Många barn har idag kunskaper och färdigheter som övergår förskolläraernas kompetenser. I medieleken kan de, tillsammans med förskolläraren, utveckla en digital kompetens. De lär sig hämta fram, bedöma, lagra, producera och kommunicera genom de digitala verktygen. Det handlar om kreativitet och nyskapande och inte så sällan om etik.

Men utvecklandet av en digital kompetens gynnar också förskolläraren. De förskolor som jobbar aktivt med IKT och medier har en stor kompetens, en klar medvetenhet och tydliga mål för arbetet med digitala verktyg. Det är viktigt i sammanhanget dels hur pedagogerna förhåller sig till datorn, dels det konkreta användandet av dem. Det är viktigt att alla lärare och pedagoger kan se och tro på den interaktiva lärandemiljöns möjligheter, för att barn ska kunna utveckla sin kompetens inom området.

Ibland behöver kanske förskolläraren få hjälp med att se hur man kan balansera förskolans så kallade traditionella verksamheter och förståelsen för barns mediekultur. Vilken ensidig verksamhet som helst missgynnar barnet och inbjuder till en miljö som varken är utmanande, stimulerande eller utvecklande. Är det förskollärarna som ställs inför de största utmaningarna när de tvingas se på lärande på ett nytt, eller annorlunda sätt, tillsammans med barn i de interaktiva lärandemiljöerna? Det här är sammanhang där förskolläraren ibland måste ändra position, att låta barnen få konkret inflytande genom att visa sin mediekultur för förskolläraren, som i sin tur måste vara flexibel och kompetent nog att förena den med den mer ”traditionella” förskoleverksamheten. Det här skulle då skapa mening för barnet *och* förskolläraren.

Många förskolor väljer dock bort IKT, ofta på grund av pedagogernas avsaknad av intresse eller kompetens. Genom detta kan vi se tecken på att de befarade digitala klyftorna finns. I miljöer där pedagogerna inte är datavana eller motiverade att använda datorer, uppmuntras inte heller barnen, och deras möjligheter till kunskapande och utvecklande av datorkompetens som meningsskapande verktyg, blir därmed begränsade. Förskollärarnas osäkerhet bidrar ofta till att datorn bara blir ett lekmaterial där lärandet inte står i centrum. Jag menar att ett barn mycket sällan ska sitta ensam vid en dator. Den kreativa processen sker i samband mellan barnet och förskolläraren. Här krävs förskollärares närvaro och samspel.

Här kan vi alltså se några av hindren för att barn och vuxna i förskolan ska utveckla en digital kompetens. Det kan handla om tillgång på digitala verktyg men också avsaknad av kunskap i hur man hanterar dem. Det kan handla om de vuxnas osäkerhet i handhavandet, men också vara ett medvetet eller icke underbyggt förhållningssätt. En osäkerhet i hur man kombinerar det man ”brukar göra” i förskolan med de nya verktygen? I den bästa av världar sammanfaller användandet av IKT och den mer traditionella förskoleverksamheten i en lekfullt utvecklande språkrymd, där allt är undersökningbart och där barn och vuxna språkar loss i meningfulla och meningsskapande situationer.

En av mina inledande frågor var hur digital kompetens kan utvecklas i förskolan? Vi måste till att börja med erkänna att tillkortakommanden i lärarutbildningen är ett stort hinder i denna fråga. Har vi som lärarutbildare själva den tillräckliga

kompetensen? Finns ens kurserna på högskolan/universitetet, eller måste förskolläraren gå på kurs någon annanstans för att lära sig något om digital kompetens? I de exempel jag lyft fram i artikeln utgår man från kursplaneskrivningar och projektidéer. Nyttänkande och samarbete blir honnörssord. Det kan börja med en gnista, men sedan krävs det både stöd och en större kompetens inom området för att elden ska brinna. Det handlar om grundläggande faktorer som stöder skolutveckling.

Och då har vi även lyft frågan om vilken roll förskolläraren har i utvecklandet av en digital kompetens i förskolan. Förskolläraren är grundbulten. Som alltid. Det är förskolläraren som till att börja med rigger den institutionella inramningen. Det är förskolläraren som erbjuder verktygen. Det är förskolläraren som vågar leka sig till lärande. Medieleker. Tillsammans med barnen. Så för att travestera Margareta Rönnberg: Det är inte längre frågan om att fundera över *om* IKT och medier ska användas i förskolan, det är mer frågan om *hur*. Det är inte längre tid att fundera över om barn och vuxna ska utveckla en digital kompetens i förskolan. Det är bara frågan om *hur*.

Jag har sedan länge sagt till mina studenter att *deras* elever är ”födda med mobilen i sin hand”. Det är redan en för gammal metafor och jag har inte ens kreativiteten eller fantasin nog att föreställa mig hur inbegripna i interaktionsteknologierna förskolebarnen kommer att vara om tio år. Vi lever i en medieberusad värld och det innebär att vi inte längre kan ställa oss frågan *om* IKT är bra för barn. Frågan blir istället: *vad*, *när* och *hur* och vi pedagoger får aldrig som vanligt, vare sig vi använder krita, papper, penna, dator som verktyg - aldrig glömma den viktigaste pedagogiska frågan *varför*. Om våra barn föds in i en verklighet som möjliggör, uppmuntrar och vardagliggör bruket av digitala verktyg från mycket tidig ålder, så skulle man kunna säga att den digitala världen är den naturliga världen. Kan man då prata om att de har/får en digital kompetens? Kan vi, som föddes före tv:n, inse betydelsen av detta? Och vad måste vi pedagoger lära oss? Nya digitala verktyg, eller nya förhållningssätt, en ny syn på lärande och utbildning?

En sak är säker – vi kommer inte undan!

Referenslista

- Brodin, J., Lindstrand, P., (2003). *Perspektiv på IKT och lärande: för barn, ungdomar och vuxna med funktionsbinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Buckingham, A. , (2000). *After the Death of Childhood. Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Dyson, A. H., (2003). *The brothers and sisters learn to write: Popular literacies in childhood and school cultures*. New York: Teachers College Press
- Edman Stålbrandt, E. ,(2009). Scaffolding – om att stötta lärande i arbete med digitala redskap. Selander, S., Svärdemo-Åberg, E. (red.), (2009)*Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande*. Stockholm: Liber
- Fagerli, O., Lillemyr, O.F., Søbstad, F., (2001). *Vad är förskolepedagogik?* (I. Lindelöf, övers.). Lund: Studentlitteratur AB. (Originalarbete publicerat 2000).
- H.Jedskog, G., (1993). *Datorn som pedagogiskt hjälpmedel*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, A.-C., (2000). *Multimedia i förskola och skola*. Solna: Ekelunds förlag AB.
- Klerfelt, A., (2007). *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediekultur och pedagogisk praktik*. Göteborg studies in educational Sciences, 256. Göteborgs universitet.
- Kress, G., (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Linderöth, J., (2004). *Datorspelans mening: bortom idén om den interaktiva illusionen*. Avhandling för doktorsexamen. Göteborg studies in educational Sciences, 211. Göteborgs universitet.
- Lindstrand, F. ,(2008) . Snuttefilm i förskolan – en studie av tvååringars meningsskapande och engagemang. I Rönnberg, M. (red) *Blöjbarnstv. Om hur barn under 3 år upplever tv och leker med fjärrkontroll*. Uppsala: Filmförlaget
- Ljung-Djärf, A., (2004). *Spelet runt datorn – datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan*. Malmö studies in educational sciences, 12. Malmö högskola.
- Ljunggren, C. ,(1996). *Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier, demokrati*. Doktorsavhandling, Pedagogiska Institutionen, Uppsala universitet
- Lundgren, U-K., (2009). *Mediepedagogik i förskolan steg 2. Utvärdering 2007-2009. Den mediepedagogiska verktygslådan i mötet med förskolans praktik*. Piteå Kommun: CMiT
- Läraryrket, (2006). *Lärarens handbok*. Läroplan för förskola (Lpfö98). Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Papert, S.,(1999). *Familjen och nätet, hur man överbryggar den digitala generationsklyftan*. Göteborg; Daidalos AB

- Rönnerberg, M., (1997). *Tv är bra för barn*. Stockholm: Ekerlids förlag.
- Rönnerberg, M. (red), (2008). *Blöjbarnstv. Om hur barn under 3 år upplever tv och leker med fjärrkontroll*. Uppsala: Filmförlaget.
- Rönnerkvist, Å, (2011), *Nosa på nätet. De första stegen mot ett vaket nätanvändande*. Myndigheten för Skolutveckling.
- Selander, S., Svärde-Åberg, E. (red), (2009). *Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande*. Stockholm: Liber
- Strandberg, L., (2006). *Vygotskij i praktiken, bland plugghästar och fusklappar*. Norstedts akademiska förlag.
- Tapscott, D, (1998), *Growing up digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Thestrup, K., Henningsen, L., Jerg, K., (2009). *Billedbeveagelser. Medieleg i en daginstitution*. Tidskrift för Börne & Ungdomskultur, nummer 53. Odense: Syddansk universitetsförlag.
- Trageton, A., (2005). *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber AB.

Elektroniska källor

- Europaparlamentet, (2005). Europaparlamentets lagstiftningsresolution om förslaget till Europaparlamentets och rådets rekommendation om nyckelkompetenser för livslångt lärande. (KOM(2005) 0548-c6-037572005-2005/0221 (COD))
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubref=-//EP//NONSGML0TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+PDF+VO//SV>.
- Lgr11, Skolverkets hemsida (<http://www.skolverket.se/itiskolan>)
- www.mediaplaying.net
- www.pedsenteret.no
- www.skolutveckling.se/skolnet/nosa/STEPS hemsida
- (<http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/minisites/steps.htm>).