



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

”Då får man nästan hitta på en ursäkt”

En studie om förskollärares uppfattningar om lärplattan

KURS: Examensarbete, 15hp

FÖRFATTARE: Angelica Eriksson, Sandra Karlsson

EXAMINATOR: Anette Almgren White

TERMIN: VT 16

SAMMANFATTNING

Angelica Eriksson, Sandra Karlsson

”Då får man nästan hitta på en ursäkt”

En studie om förskollärares uppfattningar om lärplattan

Antal sidor: 43

Idag växer barn upp med ny teknik som förändras och utvecklas, en utveckling som förskolans verksamhet enligt forskning inte kan undvika att vara en del av. Förskollärares roll blir i detta betydelsefull för vilka möjligheter barnen erbjuds. Syftet med denna studie är att synliggöra förskollärares uppfattningar om digitala verktyg, med fokus på lärplattan. Våra frågeställningar är; Hur samtalar förskollärare om användandet av lärplattan i förskolan? Hur används lärplattan i verksamheten, utav både förskollärare och barn? Och hur påverkar förskollärares inställning till användandet av lärplattan? Empirin i denna studie har samlats in utifrån tre fokusgruppsintervjuer. Förskollärares uppfattningar har vi analyserat utifrån ett sociokulturellt ramverk tillsammans med de utvalda analysbegreppen; digital natives, digital immigrants, skyddande-, stöttande och vägledande lärmiljö. Resultatet har visat på att förskollärares förhållningssätt till lärplattan påverkar hur den används i verksamheten. Vi har också funnit i resultatet att kompetens är beroende av tid och förskollärares eget intresse. Förhållningssätt och kompetens är denna studiers huvudteman. Resultatet påvisar också hur förskollärare uppfattar vårdnadshavares osagda åsikter och hur detta i sin tur påverkar användningen av lärplattan i förskolans verksamhet. I diskussionen har vi valt att fokusera på studiens två huvudteman eftersom syftet riktar sig till förskolan och förskollärare.

Sökord: digitala verktyg, lärplatta, förskollärare, uppfattningar, kompetens, förhållningssätt, vårdnadshavare, fokusgrupper

Innehållsförteckning

INLEDNING	1
CENTRALA BEGREPP	2
BAKGRUND	3
SAMHÄLLELIGA FÖRÄNDRINGAR	3
FÖRÄNDRAD BARNDOM	4
KOMPETENS	5
DIGITAL KOMPETENS	6
FÖRHÅLLNINGSSÄTT	6
ANVÄNDNINGSSOMRÅDEN MED LÄRPLATTAN	8
TEORETISKT RAMVERK	10
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	11
METOD	12
DATAINSAMLING I FORM AV FOKUSGRUPPER	12
URVAL	13
ABBORREN	14
BLÅVALEN	14
MANETEN	15
GENOMFÖRANDE	16
ANALYSMETOD	17
ETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN	17
TROVÄRDIGHET OCH TILLFÖRLITLIGHET	18
RESULTAT	19
PEDAGOGISKT FÖRHÅLLNINGSSÄTT	19
PEDAGOGISKT SYFTE	19
VÄRDERINGAR	23
KOMPETENS	25
TIDEN TILL KOMPETENSUTVECKLING	27
VÅRDNADSHAVARES PÅVERKAN	29
DISKUSSION	32
FÖRSKOLLÄRARENS OLIKA INTENTIONER	32
FÖRSKOLLÄRARENS KOMPETENS OCH INTRESSE	34
REFERENSER:	36
BILAGOR	41
BILAGA 1	41
BILAGA 2	42
BILAGA 3	43

Inledning

Vilket syfte har lärplattan i förskolans verksamhet och är det ett verktyg för lärande och utveckling eller är det bara en barnpassare? Vilka värderingar påverkar användandet av digitala verktyg och hur förhåller sig förskollärare till dessa verktyg?

Detta är några frågor som denna studie kommer att behandla och synliggöra. Användandet av digitala verktyg i förskolans verksamhet är idag ett omdiskuterat ämne med flertalet olika uppfattningar. Förskolans läroplan belyser att förskolans verksamhet kan möjliggöra för barn att utforska teknik och att informationsteknik även kan appliceras i olika aktiviteter (Skolverket, 2010). Å ena sidan kan läroplanen för förskolan tolkas ur flera perspektiv och det kan råda motsättningar om verksamheten *ska* erbjuda digitala verktyg, *hur* dessa verktyg ska erbjudas eller om verksamheten kan utesluta detta helt. Å andra sidan belyser förskolans läroplan att förskolan *ska* lägga grunden till att barn på sikt kan tillägna sig de kunskaper som samhället förväntar sig av medborgare (a.a). Vårt syfte med denna studie är att fånga förskollärares uppfattningar om lärplattan och dess möjligheter eller begränsningar i verksamheten. Mot bakgrund av den osäkerhet som råder om lärplattans närvaro som pedagogiskt verktyg i förskolan så är det betydelsefullt att uppmärksamma och synliggöra förskollärares uppfattningar. Detta kan ge möjligheter till att kritiskt granska sig själva och verksamheten, för att kunna motivera pedagogiska val och befrias från ursäkter.

Centrala begrepp

Vårt syfte i denna studie är som vi tidigare nämnt att synliggöra förskolläraernas uppfattningar om digitala verktyg i förskolans verksamhet med fokus på *lärplattan*. Lärplatta kan i andra sammanhang benämnas som surfplatta, pekplatta, datorplatta och Ipad. Dessa begrepp syftar till ett verktyg där liknande funktioner erbjuds. Det som skiljer dem åt är till exempel varumärke, Ipad är till exempel bundet till varumärket Apple (Apple, 2016). Surfplatta och pekplatta anser vi inte är bundet till ett specifikt varumärke. Istället syftar benämningen till en viss funktion (Surfplatta, 2013). Läsplatta är ett annat begrepp som kan förekomma i dessa sammanhang och kan komma att förknippas med övriga benämningar. Läsplattans funktion är dock inte den samma som de övriga. Läsplattan är ett verktyg avsatt för läsning, då den har en speciell skärm för detta syfte (Läsplatta, 2013).

I denna studie har vi valt att använda oss av benämningen lärplatta. Namnet i sig syftar till att främja lärande och är obunden till ett specifikt varumärke (Skolverket, 2013). Vi har också upplevt att detta begrepp är mest förekommande inom förskolans praktik och anser att detta begrepp är mest relevant för vår studie. Dessa verktyg kan sedan kompletteras med olika program. Programmen benämns som *applikation* även förkortat som ”app”. Dessa applikationer laddas ner till lärplattan utefter syfte och önskvärd funktion (Gällhagen & Wahlström, 2013).

Bakgrund

I bakgrunden kommer vi att redogöra för tidigare forskning om digitala verktyg för att sedan rikta in oss mer specifikt mot det digitala verktyget lärplatta.

Samhälleliga förändringar

I Sverige är förskolan en första del i ett långt utbildningssystem och en av de första komponenterna i det livslånga lärandet. Förskollärarens roll blir därför en viktig del i sambandet mellan förskola och samhälle, då förskolläraren ska ta hänsyn till de förväntningar samhället utformar (Sandberg, 2015). En utav dessa förväntningar är att förskolan ska möjliggöra för barnens fortsatta lärande samt lägga en grund för de kunskaper alla i samhället kan tänkas behöva (Skolverket, 2010). Detta innebär att förskolan bör utveckla och förändra verksamheten i förhållande till de samhälleliga förändringarna. Förskolans uppdrag har utvecklats från att vara en institution där omsorg, lek och skapande har varit i fokus, till att idag vara en verksamhet som ska möjliggöra för barns lärande (Elm Fristorp & Lindstrand, 2012). I dagens samhälle är teknik och multimodalitet en självklarhet i många barns liv och förskolan bör därför följa denna utveckling och göra detta till en naturlig del i verksamheten (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015). Teknikbranschen är ett område där utvecklingen går fort fram. Det tillkommer ständigt ny teknik på marknaden som möjliggör för nya användningsområden och den teknik som redan finns tillgänglig utvecklas och förändras. (Enochsson, 2014). Kroksmark (2013) menar därför att valet inte längre finns om att tillhöra det digitala samhället och han nämner de som arbetar inom skolväsendet som en viktig förutsättning i denna förändring. Med dessa förändringar medföljer också en omställning av förskollärare och lärares uppdrag. Detta i sin tur kräver en ledare som kan möjliggöra för kompetensutveckling inom det specifika området (SKL, 2014). Skolverket (2016) har på uppdrag från regeringen utarbetat mål som syftar till att digitalisera skolväsendet. Målen ska vara uppfyllda året 2022 och delmål ska uppfyllas året 2017. Skolverket betonar att uppdraget innebär ökade krav på digital kompetens för nyutexaminerade lärare. Universitet och högskolor ansvarar för att detta mål uppfylls. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) lyfter förskolans uppdrag att erbjuda barn möjligheter att utforska enkel teknik. Läroplanen lyfter också att förskolan ska lägga grunden för de kompetenser samhället förväntar sig utav dagens och framtidens medborgare. Det är

enligt skollagen (SFS 2010:800) en del av förskolans plikt att förbereda barnen inför framtiden.

Om förskolans verksamhet avstår användningen av informations- och kommunikationsteknik (IKT) kan detta tänkas medföra konsekvenser. Det kan också komma att bli ifrågasätta av andra till varför de inte använder IKT i sin verksamhet (Sheridan och Pramling Samuelsson, 2003). Däremot menar Walldén-Hillström (2014) att förskollärare istället försöker hitta styrkande argument som stödjer användningen av IKT i verksamheten. Förskolans verksamhet bör utgå ifrån att det ingår i uppdraget att erbjuda ny teknik i förskolan för att kunna leva upp till den värld barn idag växer upp i och inför framtiden (Olsson, 2015).

Förändrad barndom

Prensky (2001) använder begreppen digital natives och digital immigrants. Författaren beskriver i sin artikel att digital natives föds in i det digitaliserade samhället och är uppväxta med digitala verktyg. Den äldre generationen har lärt sig hantera dessa digitala verktyg med tiden och benämns istället digital immigrants. Vidare anser Prensky att genom digital natives skapas också nya sammanhang och kontexter. Lärmiljöerna i dagens samhälle måste utformas efter hur barnen agerar; med flera saker samtidigt. Läsa en bok när tv:n är påslagen i bakgrunden är idag inget konstigt och ur denna kontext måste nya lärmiljöer utformas. Digital immigrants måste se hur dessa kontexter skiljer sig från dåtidens barndom till dagens barndom (a.a). Vuxna bör inte lägga fokus på att göra jämförelser mellan sin egen barndom och nutidens. De bör istället ta del av den värld dagens barn växer upp i och se den utifrån olika perspektiv (Rönneberg, 2006).

Forsling (2011) likt Prensky beskriver i sin artikel att människor kan ses utifrån två kategorier, digitala invandrare och digitala infödingar. Hon menar att barn idag redan är digitalt kompetenta. Barn i dagens samhälle möts tidigt av digitala medier och redan under sitt första år i livet har de skapat en mängd erfarenheter av dessa verktyg, erfarenheter de bär med sig in i förskolan (Hvit, 2010). Människor som föddes före år 1980 har dock stegvis fått ta del av de samhällsliga förändringarna (Forsling, 2011). De upplever möjligtvis inte dessa verktyg lika självklara i sin vardag som digitala infödingar gör (Hvit, 2010).

Förskolans verksamhet domineras av lekens kultur och anses som fundamental i förskolans praktik. Leken kan ses som en oas för barn där de har makten över vilka aktiviteter och de material de använder (Ljung-Djärf & Tullgren, 2009). Barn utvecklas, lär och bearbetar händelser genom leken. Den anses också vara en aktivitet som möjliggör för skapande, kreativitet och interaktion med andra. Författarna menar vidare att förskollärare styr både medvetet och omedvetet genom de material som erbjuds. När datorn implementerades i förskolans verksamhet betraktades det som ett lekverktyg med viss tidsbegränsning. Bestämmelser förekom hur och när den skulle användas i verksamheten. Rönnberg (2006) ifrågasätter syftet med leken och de kriterier som avgör att vissa aktiviteter kan tillhöra kategorin lek och vissa inte. Hon menar att de samhällseliga förändringarna även påverkar hur barn leker och med vad. Synen på vad som betraktas som lek har varierats ur ett historiskt perspektiv. Enligt Rönnberg bör förskolläraren vidga perspektiven och förståelsen av begreppet lek och vad det innefattar. Är det väsentliga i leken de fysiska aktiviteterna? Eller är det betydelsefulla med leken de mentala färdigheterna som barn tränar i leken? Den typen av färdigheter menar Rönnberg att barnen även övar i lek med digitala redskap. Leken utvecklas utifrån de erfarenheter och kunskaper barn är bärare av idag. Digitaliseringen behöver således inte vara ett hinder för leken. Istället kan de synsätt och tidigare erfarenheter förskollärarna är bärare av vara hinder för utvecklingen. Ljung-Djärf och Tullgren (2009) anser att styrdokumentet påvisar att digitala verktyg ska användas för att möjliggöra lärande. De menar att datorer inte överensstämmer med förskollärares syn på lärande och förskolans syn på skapande, lek och projekterande arbetssätt (a.a). Det kan anses vara ett komplext uppdrag att introducera och att börja använda nya redskap i förskolans verksamhet. Det är även betydelsefullt att reflektera över de teorier som förekommer om kunskap och lärande (Nilsson, Stranne & Andersson, 2011).

Kompetens

Förskolläraryrket inkluderar en rad olika kompetenser (Sheridan, Sandberg & Williams, 2015). Begreppet kompetens kan förklaras med de kunskaper, engagemang, förhållningssätt och erfarenheter förskollärare förväntas erhålla. Detta gör att begreppet kompetens är svårt att definiera, då det utvecklas och förändras över tid (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015). För att kunna ta till sig dessa kunskaper bör förskolläraren vara föränderlig i sitt förhållningssätt. Detta för att kunna utveckla nya kunskaper och erfarenheter (Sheridan, Sandberg & Williams, 2015). Kompetens och samhälle står i nära

relation till varandra. Vilka kompetenser förskolläraren bör utveckla beror på vilka kunskaper samhället nu och i framtiden kräver att förskolläraren tillägnar sig. Av den orsaken är det av stor betydelse att inta ett förhållningssätt som öppnar upp för förändringar, men även kunna ifrågasätta dessa förändringars påverkan för barns fortsatta lärande (a.a). Användningen av digitala verktyg som ett redskap i den pedagogiska verksamheten kräver en fördjupad kompetens om hur verktyget förmedlar lärande. Förskolläraren behöver också besitta en kunskap om de applikationer (app) förskolan erbjuder, hur dessa kan användas och är designade. För att möjliggöra för ett fördjupat lärande krävs också kunskap och en medvetenhet om hur barn använder en app eller ett digitalt verktyg (Nilsen 2014; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2003).

Digital kompetens

Forsling (2011) beskriver i sin artikel de val förskolläraren gör i verksamheten och vad en möjlig orsak till dessa val kan tänkas vara. Den kompetens och engagemang förskolläraren är bärare av är en viktig faktor. Om det råder brist på kompetens kan det bidra till att barns möjligheter att använda sig av digitala verktyg begränsas. Forsling menar att förskollärares förhållningssätt till digitala verktyg påverkar hur, var, när och varför de används. Vidare nämner hon att orsaken nödvändigtvis inte behöver vara bristande kompetens, utan förklaringen kan också finnas i förskollärarens engagemang (a.a). Om intresset finns för att utveckla digital kompetens kan bristen på tillgång på digitala verktyg medföra att utvecklingen avstannar. Begränsade möjligheter till kompetensutveckling inom området kan också vara en orsak till att inte kunna utveckla den digitala kompetensen (Olsson, 2015). Marklunds (2015) studie visar att förskollärare blir allt mer beroende av kompetensutveckling i olika former allt eftersom de digitala verktygen tar större plats i verksamheten. I en rapport från Skolverket (2013) har en undersökning gjorts gällande IT-användning i verksamheten och likt Marklunds studie bekräftar även denna undersökning att förskollärare eftersträvar kompetensutveckling inom området.

Förhållningssätt

Utifrån observationer och intervjuer har en studie gjorts utav Ljung-Djärf, Åberg-Bengtsson och Ottosson (2005) där resultatet synliggör tre förhållningssätt och tre olika lärmiljöer i relation till barns användning av datorn i förskolans verksamhet. Det första

förhållningssättet innebär att förskollärare anser att datorn är en fara för andra aktiviteter de prioriterar högre. De anser risken finns att barnen blir passiva vid användningen av de digitala redskapen. Förskollärare med ett sådant förhållningssätt låter barnen, i de fall datorn används, göra det på egen hand och undviker att engagera sig i den pågående aktiviteten vid datorn. Författarna menar att ett sådant förhållningssätt till datorn intas utav förskollärare med bristande kunskap. Det andra förhållningssättet innebär att datorer erbjudas för de som är intresserade. Barn som visar intresse till att använda datorn får möjlighet att använda detta verktyg. Om inte intresse däremot inte finns ser förskollärarna inte heller det som ett problem. Det tredje och sista förhållningssättet som synliggörs i denna studie innebär att datorn betraktas som ett viktigt verktyg i förskolans verksamhet. Förskollärarna anser att det är deras uppdrag att väcka intresse och nyfikenhet hos de barn som inte uppvisar något intresse av datoranvändning. Barns samspel och interaktion tillvaratas genom detta förhållningssätt. Det gemensamma lärandet vid datorn anses vara en tillgång i verksamheten. I detta förhållningssätt syftar förskollärarna till demokratiska rättigheter och likvärdighet. Alla barn i verksamheten ska erbjudas och få möjlighet till datoranvändning. Ljung-Djärf, Åberg-Bengtsson och Ottosson menar vidare att dessa förhållningssätt skapar olika typer av lärmiljöer. Studiens resultat lyfter fram tre olika former av lärmiljöer: *skyddande*, *stöttande* eller en *vägledande lärmiljö*. Beroende på erbjudande av lärmiljö möjliggörs olika förutsättningar för digitalt användande. I den skyddande och stöttande lärmiljön, som kan kopplas samman med första och andra förhållningssättet, reduceras tiden för användningen och förskollärarnas interaktion med barnen vid datorn är begränsad. Detta beror på att förskollärarna inte anser denna viktig nog eller att de saknar digital kompetens. Tillskillnad från den skyddande lärmiljön erbjuder den stöttande lärmiljön valet till att inte använda datorn eller att vara deltagande i den pågående aktiviteten. I den vägledande lärmiljön, som kan förknippas med det tredje förhållningssättet, är förskollärarna engagerade tillsammans med barnen vid användningen. Barnens interaktion med och tillsammans med andra tillvaratas för att skapa kollektiva lärmöjligheter.

I Marklunds (2015) artikel framgår det att förskollärare i vissa sammanhang förhåller sig kritiska och frågande om huruvida de digitala verktygen påverkar den pedagogiska verksamheten. Det har även framkommit att en del förskollärare ställer sig tveksamma till hur IKT kan hjälpa till och utveckla barns lärande inom vissa områden (Skolverket, 2013). Detta kan kopplas till det Ljung-Djärf, Åberg-Bengtsson och Ottosson (2005)

beskriver utifrån sin studie om en *skyddande lärmiljö*; att förskollärarna ställer sig kritiska till vilka konsekvenser det kan tänkas få i den pedagogiska verksamheten. Kyrk Seger (2014) beskriver att hon upplever att det råder en rädsla och ett motstånd bland förskollärare angående användandet av digitala verktyg. Rädslan består i att barn ska bli passiva och inaktiva. Detta menar hon får konsekvenser för hur digitala verktyg används, då inställningen påverkar användandet. Vidare ifrågasätter hon om en möjlig orsak till detta motstånd kan tänkas vara brist på kunskap bland förskollärarna. För att möjliggöra för barn att upptäcka och utveckla ny kunskap med hjälp av de digitala verktygen kräver ett positivt bemötande av förskolläraren (a.a). Engagemang och kunskap påverkar varandra, när människan känner att den kan använda och har tillräckligt med kunskaper för att kunna använda ett verktyg resulterar detta till en positiv inställning (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015). Om ett intresse finns för att utveckla sin kunskap inom detta område, kan det i sin tur skapa nya förutsättningar för barn att förstå sin omvärld (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2003).

Användningsområden med lärplattan

Lärplattan är enligt Kristensson (2014) ett verktyg där det finns ett brett utbud av användningsområden och ett komplement i barns lek. Nilsen (2014) har i sin studie observerat barn angående användandet av lärplattan i förskolan. Utifrån observationerna framkom det att en app med ett specifikt pedagogiskt innehåll, inte nödvändigtvis behöver uppfylla det syftet som det är tänkt att den ska göra i samspel med barnen. Hon menar på att vilket syfte aktiviteten får beror på användarens mål. En aktivitet där barnet byter från en app till en annan kan istället ses som en dra-och-släppaktivitet. Fokus ligger istället på att barnet har approprierat den teknik som krävs för att använda lärplattan. Istället för det innehåll som appen är designad för att lära ut. Vilka aktiviteter som skapas med lärplattan beror på tillgången till verktygen, men också på de regler och förväntningar förskolläraren har angående användandet av dem. Nilsens studie visar på att barns intresse minskade i de situationer där det fanns ett tydligt pedagogiskt syfte med aktiviteten. Intresset ökade i de situationer där syftet inte var lika självklart. Det är inte tillräckligt för barnen att använda en app som är designad för ett specifikt lärande. Det går inte att bestämma på förväg vad barn lär sig i interaktionen med lärplattan. Olika typer av lärande blir till i samspelet mellan barnet och verktyget, därför kan förskolläraren inte bestämma på förväg vilket lärande som ska ske med hjälp av en specifik app. Det krävs en kunskap om appen och vad den erbjuder men också om vilka

tidigare kunskaper barnet har om verktyget. Detta är något som kan anses tidskrävande och svårt. I Nilsens analys framkommer förskollärarens roll som betydelsefull i arbetet med lärplattan. Möjligheter för lärande är beroende av förskollärarnas kompetens och stöttning. Vidare menar Kristensson (2014) att det framgår en viss kritik gällande lärplattan i förskolans verksamhet. Kritiken syftar till att användningen av dessa verktyg kan få konsekvenser för barns lek och samspel. Då de kan tänkas tillbringa mycket tid framför skärmen och på så vis bli passiva. Det råder också ett ifrågasättande om lärplattan utnyttjas som en barnvakt. Konsekvenserna användningen av lärplattan får, beror helt på hur den används i verksamheten. Lärplattan bör inte betraktas vara en ny artefakt som ska ersätta en annan, utan istället bör den vara ett komplement till det verksamheten redan erbjuder. Kyrk Seger (2014) belyser även den vikten av att använda verktyget som ett komplement till andra aktiviteter. Hon menar att det ska vara lika möjligt och självklart för barn att kunna utveckla de digitala kompetenserna som sina skapande kompetenser. I vissa fall värderas kompetenserna olika grundläggande bland förskollärare och möjligheterna för barn att utvecklas inom vissa områden begränsas (a.a). Förskolan kan använda informationsteknik och multimedia inom olika användningsområden (Skolverket, 2010), både i skapande aktiviteter men också som ett kompletterande verktyg i aktiviteter. Osäkerhet och tidsbrist hos förskollärarna bör inte begränsa barn från att utforska och erfara lärplattan och dess möjligheter. Istället bör förskollärarna betrakta barnen som kompetenta och ta tillvara på deras erfarenheter och kunskaper för att utveckla sina egna, att lära av barnen och överlåta makten till dem (Bergenord, 2014; Klerfelt, 2007). Det råder olika uppfattningar i samhället angående åtkomlighet till de digitala verktygen bland barn, men att vuxnas användning av dessa verktyg inte ifrågasätts på samma vis (Klerfelt, 2007).

Sammanfattning

Tidigare forskning visar på att samhället under de senaste åren har förändrats och att förskolan påverkas av dessa förändringar. Detta påverkar i sin tur förskollärarens uppdrag, då de ständigt behöver ifrågasätta och reflektera över de kompetenserna, förhållningssätt och de tidigare föreställningar de är bärare av. Detta behövs för att lägga grunden för de erfarenheter och kunskaper samhället idag förväntar av dagens medborgare. Tidigare forskning lyfter komplexiteten i att införa ett nytt verktyg i

förskolans verksamhet och att olika förhållningssätt gentemot verktyget genererar i olika typer av lärmiljöer.

Teoretiskt ramverk

Våra analysbegrepp i denna studie är; digital natives, digital immigrants, skyddande-, stöttande- och vägledande lärmiljö. Dessa har vi sedan ramat in i ett sociokulturellt teoretiskt ramverk. Vi anser att begreppen och teorin sammanfaller på ett bra sätt samt att begrepp ur den sociokulturella teorin kompletterar och stöttar upp våra analysbegrepp på ett fördjupat sätt. Inom den sociokulturella teorin finns benämningen *verktyg* och *mediering* (Partanen, 2007). Verktyg är ett hjälpmedel som kan underlätta vår vardag på olika sätt. Mediering innebär att verktyget fungerar som en mellanhand mellan individer för att i vissa fall förklara eller uttrycka information på ett annat sätt. Genom att använda ett *medierande verktyg* kan olika möjligheter erbjudas på olika sätt beroende på vem, vad och hur verktyget används och hur verktyget tas emot av användaren. En annan benämning inom den sociokulturella teorin är *appropriering*. Detta begrepp innebär att barn utvecklar en förståelse för hur ett verktyg är uppbyggt och dessa kan användas i vardagen (Säljö, 2012).

Digital natives och digital immigrants sett ur ett sociokulturellt perspektiv anser vi har en relation till den *proximala utvecklingszonen*, *interaktionens-* och *samspeletsbetydelse*. Partanen (2007) menar lärande sker kollektivt för att sedan ske individuellt. Genom samspel och i interaktion med andra och verktyg utvecklas nya färdigheter och förmågor. När ett fördjupat lärande ska ske krävs handledning genom att utmana med frågor och belysa andra aspekter utav ett ämne. På detta sätt kan den proximala utvecklingszonen uppnås.

Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med detta examensarbete är att synliggöra förskollärarnas uppfattningar om digitala verktyg i förskolans verksamhet med fokus på lärplattan. Detta kan bidra till en djupare förståelse för hur olika inställningar hos förskollärare påverkar användandet av lärplattan i verksamheten och hur olika faktorer påverkar uppfattningen. Vi vill även synliggöra hur olika uppfattningar kan möjliggöra och begränsa barns användande och lärande. Våra frågeställningar är:

Hur samtalar förskollärare om användandet av lärplattan i förskolan?

Hur används lärplattan i verksamheten utav både förskollärare och barn?

Hur påverkar förskollärarnas inställning till användandet av lärplattan?

Metod

Vi har valt att genomföra en kvalitativ undersökning i form av fokusgrupper. Fokusgrupper kan förklaras är en form av gruppintervju, där ett specifikt tema eller område diskuteras (Bryman, 2011). Förskolans verksamhet är en del utav vårt samhälle och förändras genom samhällsutveckling och via reglerande styrdokument (Sandberg, 2015). Då vi i denna studie fokuserar på individer som är en del av en samhällslig institution, kan en parallell dras till samhällsforskare. Ahrne och Svensson (2015) påstår att samhällsforskarens studier grundas utifrån intresse kring olika samhällsliga aspekter, till exempel olika institutioner eller individers/gruppers förhållande till varandra. Dessa olika aspekter synliggörs via kvalitativ forskning där det också möjliggörs för forskaren att skapa ett vetande kring hur dessa aspekter har för verkan, hur de möjliggör eller hindrar människor i samhället. Empiriskt material i kvalitativ forskning är inte kvantifierbar. Insamling av kvalitativ empiri genom att synliggöra åsikter, tankar och uppfattningar om ett visst ämne är i sig tillräckligt i kvalitativ forskning. Insamlingen av kvalitativ empiri kan ske på olika sätt men grundar sig i att intervjua eller observera människor. Det färdiga materialet utifrån en kvalitativ studie kan aldrig ses som definitiv då samhället alltid omformas och skiftar under tiden då studien sammanställs (a.a). Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) menar att i kvalitativa studier vill forskaren uppnå ett *mättat* resultat. Ett mättat resultat uppnås när svaren i de intervjuer som genomförts påminner om varandra och återkommande teman i intervjuerna synliggörs. Antalet deltagare i studien behöver inte fastställas innan studiens början utan forskaren bestämmer själv när de upplever att empirin är mättad, finns en osäkerhet har forskaren möjlighet att göra ytterligare intervjuer.

Datainsamling i form av fokusgrupper

Syftet med att använda sig av fokusgrupp är att få fatt i olika uppfattningar människor har om ett specifikt tema eller en specifik frågeställning då den kvalitativa forskningen avser detta (Bryman, 2011; Wibeck, 2000). Då vi i denna studie vill synliggöra förskollärares uppfattningar om digitala verktyg, anser vi att fokusgrupper är ett främjande metodval. Med fokusgrupper som metod finns även möjligheten för ett meningsutbyte. Genom att få höra andras uppfattningar gällande samma ämne kan den enskildas uppfattning ifrågasättas och även förändras. Via fokusgrupper finns även möjlighet till diskussion mellan deltagarna och på detta sätt kan en saklig och verklighetstrogen uppfattning synliggöras (Bryman, 2011). *Moderator* är benämning på den person vars uppgift är att

presentera och föra fokusgruppen till diskussion (Wibeck, 2000). Moderatoren har möjlighet att inta olika roller under fokusgruppsintervju, vilket är avgörande ifall fokusgruppen är strukturerad alternativt ostrukturerad. Vid en strukturerad fokusgruppsintervju har moderator möjlighet att dirigera frågor vilket i sin tur leder till att reglera vilka ämnen eller aspekter deltagarna diskuterar. En ostrukturerad fokusgruppsintervju försöker moderator att avstå från att göra tillägg som påverkar deltagarnas diskussion och ämne, utan ändamålet är att få fatt i vad deltagarna anser är viktiga aspekter kring ämnet som diskuteras (a.a). I denna studie har vi båda intagit moderatorrollen fast på olika sätt. Vårt fokus har varit att forma en ostrukturerad fokusgrupp. Vid vissa tillfällen har den övergått till att bli en strukturerad intervju, då vi har behövt ställa följdfrågor för att möjliggöra för nya aspekter.

Urval

Det insamlade datamaterialet utgörs av sammanlagt tre stycken fokusgruppintervjuer, där de representerade består både av barnskötare, lärare för tidiga åldrar och förskollärare. Dessa intervjuer har spelats in med hjälp av mobiltelefoner och sedan transkriberats ordagrant i den mån det gått. Då det ibland varit svårt att urskilja vad förskollärarna sagt när fler har uttryckt sig samtidigt. I tabellen nedan ges en översiktlig presentation av de deltagande fokusgrupperna.

Tabell 1: presentation av fokusgrupper

Grupp	Antal deltagare	Representerade avdelningar	Utbildning	Samtalets Längd
Abborren	3 deltagare	2 avdelningar	2 förskollärare 1 barnskötare	73 minuter
Blåvalen	4 deltagare	4 avdelningar	3 förskollärare 1 lärare för tidiga åldrar	78 minuter
Maneten	4 deltagare	4 avdelningar	2 förskollärare 2 lärare för tidiga åldrar	82 minuter

Urvalet representerar tre olika förskolor i tre mindre kommuner i södra Sverige. Samtliga namn är fingerade. Nedan beskrivs de olika grupperna, syftet med detta är att skapa en

tydligare bild över hur de olika grupperna är uppbyggda, då varje grupp är unik. Detta anser vi kan vara betydelsefull information, då dessa faktorer kan komma att påverka förståelsen för resultatet. Vi har också valt att i denna studie benämna alla deltagare som förskollärare, då det var övervägande förskollärare som deltog i denna studie. Detta val har också gjorts då studien riktar sig främst till förskolans praktik.

Abborren

Grupp Abborren bestod utav tre deltagare, som representerade två olika avdelningar. I denna grupp varierade antalet yrkesverksamma år mellan 2,5 månad till 28år. För att skapa struktur och för att underlätta för läsaren har vi valt att benämna dessa med namn på bokstaven A. I denna fokusgrupp deltog Annika, Amanda och Anita. En av de deltagande klargjorde vid start att hon behövde avsluta sitt deltagande tidigare än de andra på grund av faktorer i verksamheten. Detta gjorde hon efter att samtalet pågått i ca 40 minuter. Intervjun ägde rum på förmiddagen i förskolans konferensrum. Lokalen var i mindre storlek men inga yttre faktorer upplevdes påverka stämningen, ljudet eller vårt pågående samtal. Stämningen under samtalet upplevdes till en början vara reserverad. Detta medförde att de deltagande sökte mer stöttning utav moderatoren. Stämningen kom senare att uppfattas som mer lättsam och öppen, då diskussionerna istället karakteriseras av överlappande samtal och fortlöpande diskussioner utan att eftersöka stöttning. Det framgick tydligt att den som arbetat längst i gruppen också var den som var mest aktiv och intog en form av ledarroll under samtalet.

Blåvalen

Denna grupp bestod utav fyra deltagare, som alla representerade var sin avdelning. Antalet år som verksam i denna grupp varierade mellan 5 till 34 år. I denna grupp har vi valt att benämna samtliga deltagare med namn på bokstaven B. Britt, Barbro, Betty och Bea, var de som deltog i denna fokusgrupp. Den sistnämna var dock inte med från start, utan tillkom efter cirka 40 minuter då faktorer i verksamheten tillät detta. Denna intervju ägde rum på förmiddagen och detta i förskolans konferensrum. Rummet var i storlek större än det första, vilket vi upplevde gjorde en skillnad i stämning men också i diskussionen på det sättet att vår roll som moderator tydliggjordes då vi kunde placera oss annorlunda. Stämningen upplevdes som positiv och avslappnad, vilket medförde att vi inte behövde inta en lika tydlig roll som moderator i samtalet. Diskussionerna

karaktäriserades av öppenhet och av överlappande samtal, där alla var aktiva fast i olika utsträckning. Även här kunde vi urskilja att de med längre erfarenhet intog en tydligare roll i samtalen.

Maneten

Den sista gruppen bestod utav fyra deltagare som representerade olika avdelningar. Antalet verksamma år i denna grupp varierar mellan 7 till 17 år. Namnen på deltagarna i denna grupp representeras med begynnelsebokstaven C. I denna fokusgruppsintervju deltog Cleo, Carita, Charlotte och Celia. Denna intervju ägde rum på förmiddagen, precis som de ovan. Rummet vi befann oss i var förskolans konferensrum. Det var stort till ytan, vilket gjorde att vi även denna gång kunde placera oss på ett lämpligt sätt för att inte ge ett intryck av att vi är aktiva deltagare i intervjun. Yttre faktorer som ljud förekom, men upplevdes inte påverka intervjun eller stämning. Stämningen i gruppen upplevdes som avslappnad och positiv, på det vis att samtalen fortgick och överlappade varandra. Vår roll som moderator under samtalet blev av dessa anledningar inte så tydlig förutom i de fall vi ställde följdfrågor. Ledarrollen upplevdes istället intas av två deltagare, som hjälpte samtalen att fortlöpa genom följdfrågor och nya samtalsämnen.

Detta urval har gjorts för att få ett bredare perspektiv, då vi tänker att användandet och tillgängligheten av lärplattan kan se olika ut i olika kommuner. Urvalet har också gjorts då det kan ha förekommit olika satsningar inom kommunerna, till exempel genom kompetensutveckling eller utvecklingsområde. Vi hade kännedom om verksamheterna sedan tidigare och visste att en utav dessa kommuner arbetat mer med IKT. Detta kan också ses som ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2011). I denna studie har kontaktpersoner tillämpats för att skapa fokusgrupper. En första kontakt har tagits med en förskollärare på enheten som i sin tur tagit vår förfrågan vidare om deltagande i fokusgruppsintervju, vilket också skulle kunna beskrivas som det Wibeck (2000) benämner som snöbollsurval. Då personerna i fokusgrupperna känner varandra kan detta bidra till att diskussionen blir naturligare än vad den hade blivit ifall personerna varit främlingar för varandra. Åsikter om diskussionsämnet kan utebli då dessa redan är befästa hos deltagarna och kan ses som en självklarhet (Wibeck, 2000). Ett kriterium från oss har varit att antal deltagare från varje förskola skulle omfatta 3-4 personer, för att få så bra diskussioner som möjligt.

Genomförande

De förskolorna som var önskvärda för vår studie kontaktades genom oss vid ett första tillfälle via telefonkontakt. Vid detta telefonsamtal presenterades vårt syfte för studien, information om fokusgruppsintervju, önskemål om antal deltagande och tidsram för fokusgruppsintervjun samt en fråga om intresse till deltagande ställdes. Vid dessa samtal fick vi liknande respons från samtliga kontaktpersoner, att ett intresse fanns och att de skulle ta frågan vidare till resterande personal på förskolan. En tidsram upprättades för när ett slutgiltigt besked skulle anges angående deltagande i studien. När vi fick ett klartecken och ett godkännande till deltagande bestämdes tidpunkt för genomförande av fokusgruppsintervjun. De deltagande bestämde tiden för detta som vi sedan anpassade oss efter. Missivbrev (bilaga ett) delades ut några dagar innan bestämd tid för intervjun, för att ge de deltagande en möjlighet att läsa igenom missivbrevet.

Inför intervjutillfällena sammanställdes ett stimulusmaterial (bilaga två) i form av åtta olika citat, hämtade från olika källor på internet. Wibeck (2000) poängterar fördelen med att använda stimulusmaterial när olika kompetensnivåer möts i en fokusgrupp där ett specifikt ämne ska diskuteras. Vi valde citat som belyser både positiva och negativa aspekter inom studiens område. Genom dessa citat ville vi väcka frågor, möjliggöra för personliga ställningstagande och inspirera till diskussion. För att starta upp diskussionen lästes citaten upp ett i taget utav oss. Vi valde att göra på detta sätt för att undvika att deltagarna skulle känna en stress om att hinna läsa citaten på egen hand. Men också för att möjliggöra för alla att starta diskussionen på samma premisser (Wibeck, 2000). Efter att ett citat lästs upp lades även detta upp på bordet för att deltagarna skulle kunna återkoppla till dessa och samtidigt möjliggöra för nya aspekter i diskussionerna.

Under intervjuerna valde vi att inta rollen som moderator på olika sätt. En av oss intog moderator rollen som mer aktiv deltagande i diskussionen genom att ställa följdfrågor. Den andra antog moderator rollen genom att föra anteckningar om personernas kroppsspråk, hur de satt, och i vilken ordning de samtalade. Dessa olika roller varierade mellan oss under de olika intervjutillfällena. Vi valde att använda ljudinspelning som dokumentationsverktyg under intervjuerna samt kompletteringar med anteckningar. Ljudupptagning valdes för att vi ansåg att detta var ett effektivt tillvägagångssätt, då vi istället möjliggjorde för oss själva att vara i nuet. Mobiltelefon användes till

ljudupptagningen och dessa lades på ett ställe där de skulle vara så osynliga som möjligt för att undvika ett störningsobjekt för deltagarna (Wibeck, 2000).

Analysmetod

Det empiriska materialet har transkriberats utifrån en transkriptionsnyckel (bilaga tre). Vi kommer att använda oss utav en tematisk analys som är en vanlig förekommande analysmetod av kvalitativ data. Genom en tematisk analys (Bryman, 2011) kommer vi identifiera återkommande teman i den insamlade empirin. Löfdahl, Hjalmarsson och Franzén (2014) beskriver denna analysmetod som framgångsrik då fokus är att få fatt i förskollärares olika uppfattningar angående samma ämne. Detta är relevant för vår studie då vi använder fokusgrupper för att få djupare kunskap angående det ämne vi valt. Varje intervju har noga transkriberats och skrivits ut. Sedan har vi läst igenom transkriberingarna en efter en, ordagrant och specifikt för att få fatt i vad som diskuteras. Utefter detta har vi sedan skapat övergripande teman, med ett antal underteman som vi anser relevanta för denna studie. Relevanta exempel som sedan har analyserats utifrån analysbegreppen; digital natives, digital immigrants, skyddande-, stöttande- och vägledande-lärmiljö.

Etiska ställningstaganden

Vetenskapsrådet (2002) nämner fyra olika principer som forskare bör ta hänsyn till; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Principen om informerat samtycke och konfidentialitet tillämpas i denna studie i form av missivbrev men även under inledande samtal under fokusgruppsintervjuerna. Informerat samtycke innebär att deltagarna tillges information om studiens syfte och rätten att avbryta sitt deltagande när de vill (Wibeck, 2000). Principer om konfidentialitet innebär att deltagarnas namn kommer att bytas ut vid transkribering och i studiens text för att deltagarna inte ska kunna bli identifierade (Vetenskapsrådet, 2011). Detta har tillämpats i denna studie, då deltagarnas namn har blivit fingerade och inga personliga uppgifter som kan leda till att personer kan komma att identifieras har lämnats ut. Fokusgrupper kan i vissa avseenden enligt Wibeck (2000) anses vara ett mer lämpligt metodval i relation till etiska ställningstaganden. Vidare menar författaren att fokusgrupper ger deltagarna tillfälle att framföra sina åsikter utefter egna förutsättningar och ger samtidigt deltagarna

chans att avböja att svara. Genom att låta de andra deltagarna föra diskussionen eller samtalet vidare.

Trovärdighet och tillförlitlighet

Trovärdighet enligt Ahrne och Svensson (2015) betyder att mottagaren ska förlita sig på det som framskrivs i texten, både när det gäller resultat och tillvägagångssätt; är detta fallet anses forskaren gjort studien trovärdig. Deltagarna i denna studie representerar inte en hel population, vilket gör att resultat inte kan generaliseras och på så vis inte är den enda möjliga sanningen. Vi kände till de valda förskolorna sedan innan, vilket kan ha påverkat resultatet. Risken för att detta ska ha skett anser vi inte är stor, då vi inte har en relation till alla deltagare och inte heller var aktiva i diskussionen. Wibeck (2000) framhäver att trovärdighet uppnås när ett likvärdigt resultat framkommer då samma material analyseras av ett flertal forskare. Vi har båda varit deltagande under intervjuerna, lyssnat, transkriberat och analyserat det empiriska materialet, individuellt och tillsammans. Detta kan anses göra studiens resultat mer tillförlitligt. Bryman (2011) anser att forskarens egna värderingar har en påverkan på forskaren, vilket gör att det blir svårt att vara neutral. Valet med fokusgrupper som metodval gjordes för att vi som forskare hade möjlighet att vara så passiva som möjligt, för att våra egna värderingar och åsikter inte skulle komma i uttryck. Omedvetet kan detta ha skett genom följdfrågor, kroppsspråk eller ansiktsuttryck.

Resultat

Vårt resultat kommer att redovisas genom tre teman som innehåller ett varierat antal underteman. Dessa teman har vi funnit återkommande när vi gjort den tematiska analysen av fokusgruppsintervjuerna. Dessa tre teman är; *Pedagogiskt förhållningssätt, kompetens och vårdnadshavares påverkan*. Utvalda exempel från fokusgruppsintervjuer kommer att presenteras och analyseras med utvalda analysbegrepp. Analysbegreppen är *digital natives* och *digital immigrants*. Men även *skyddande lärmiljö*, som innebär att det kan råda en brist på digital kompetens hos förskolläraren och rädsla för användandet av digitala verktyg. *Stöttande lärmiljö*, som omfattas av att förskollärare erbjuder digitala verktyg för de barn som visar intresse. Sedan har vi *vägledande lärmiljö*, där förskolläraren ser det som en del av uppdraget att erbjuda och väcka intresse hos barnen för digitala verktyg. Detta ramas sedan in i ett sociokulturellt ramverk.

Pedagogiskt förhållningssätt

Det som genomgående framkommit ur våra fokusgruppsintervjuer är att förskollärares förhållningssätt påverkar användningen av verktyget för både barn och förskollärare men även *hur* dessa verktyg används. De olika förhållningssätten har vi tolkat kommer från vilka kunskaper, erfarenheter och värderingar förskollärarna är bärare utav. Vårt resultat visar förskollärares olika förhållningssätt till hur barn lär sig och vad de anser att barnen lär sig vid vissa aktiviteter med lärplattan. Detta påverkar sedan möjligheter för lärande och vilka möjligheter till användning som barnen erbjuds i den dagliga verksamheten.

Pedagogiskt syfte

Vi har sett att det råder en samstämmighet bland grupperna om att lärplattan kan ses som ett gynnsamt verktyg då ett pedagogiskt syfte till användningen finns. Det pedagogiska syftet visar sig på olika sätt mellan grupperna och individerna. Resultatet visar att användningen av lärplattan präglas av att det finns ett bakomliggande syfte hos barnen eller hos förskolläraren. Har barnen eller förskolläraren inte ett syfte med användningen ses heller ingen anledning till att använda verktyget i verksamheten. Skillnader kan dock förekomma beroende på om syftet måste vara klarlagt innan, men användningen präglas ändå av att ett klart syfte ska synliggöras för att inte klassas som barnpassning.

Nedanstående exempel presenterar en diskussion om syftet av lärplattan och dess användning.

Exempel 1 (Blåvalen, 27/4-2016)

”Det har sin mening”

Bea: Man kan ju känna just att man kan känna när dom sitter efter vilan att dom ja nu har dom plattan nu ser det ut som ja den får dom ha bara dom sitter men det är ju bra där dom sitter och tittar på och det har sin mening att dom får... man... får en lugn stund med något annat för det är ingenting man använder annars på dagen så därför men man känner barnpass... ja det kan man se men-

Britt: Men ibland är det ju så också tror jag-

Betty: Ja ibland är det ju det-

Bea: Men du ser det ju inte som en barnpassare utan det är ju för att varva ner och liksom sitta mysa i soffan.-

Det som framgår ovan kan tolkas som att syftet är avgörande för aktivitetens legitimitet. Här har förskolläraren ett klart syfte med användningen, vilket gör att aktiviteten med lärplattan klassas som en tillåten aktivitet istället för barnpassning. För att möjliggöra för användningen av lärplattan i verksamheten gör vi tolkningen att ett syfte måste finnas oberoende på situation. Detta för att kunna försvara både aktiviteten i sig men även rollen som förskollärare. Eftersom det råder en risk att lärplattan betraktas som ett bekvämlighetsverktyg som förskollärarna tar till för att underlätta arbetet. Detta förhållningssätt kan kopplas till en skyddande lärmiljö där lärplattan begränsas i den mån det går då vi tolkar att den främst erbjuds efter vilan. Vi gör även tolkningen att en försvarsposition intas av förskollärare då de syftar till att verktyget används på ett godtyckligt sätt i verksamheten. I denna skyddande lärmiljö gör vi tolkningen att bristen på kompetens kan göra att förskolläraren har svårt att förklara användningen av lärplattan.

Exempel 2 (Maneten, 3/5-2016)

”Jag vill ju se att dom lär sig någonting”

Cleo: Det beror ju också på för mig eh skulle det beror på vad dom gjorde på Ipaden#
Hur dom använder den# För använder dom den till någonting dom lär sig på så
tycker inte jag att det gör någonting eh# eh#

Charlotte: // Jag kanske tänker olika beroende på vad dom gör ja tyvärr gör jag nog så eh
men ja självklart sitter dom och gör något pedagogiskt... Någonting som jag
någonstans i slutändan vill jag ju se att man lär sig någonting av det men då gäller
det att jag följer dom alltså jag kanske inte märker att dom lär sig någonting just då
utan tre dagar senare så har dom märker jag att ja just det det var ju det dom gjorde
där och så märker jag att dom leker ju det nu eller har lärt sig någonting av det
men eh# Ja nej men ja-

Ovanstående exempel kan tolkas som att lärande aspekten är betydelsefull. Syftet framkommer på så sätt att lärandet är en central del i aktiviteten eller att ett lärande sker genom aktiviteten med lärplattan. Här ser vi en skyddande lärmiljö då vi tolkar detta som att lärplattan utgör ett hot mot andra aktiviteter om inte ett lärande kan synliggöras. Vi kan också tolka detta förhållningssätt till en stöttande lärmiljö då tillgängligheten inte begränsas om ett relevant syfte eller ett lärtillfälle möjliggörs. Förskollärarens roll som lyhörd, närvarande och uppmärksam blir viktigt i detta avseende. Genom att förskolläraren vid en senare tidpunkt uppmärksammar vad eller hur barnen lärt sig genom lärplattan kan syftet med användningen synliggöras och på så sätt ses användningen mer legitim. En annan aspekt går att finna i nedanstående exempel.

Exempel 3 (Abborren, 25/4-2016)

”Om det inte sitter någon med”

Amanda: men samtidigt så blir det ju lite att # även om vi säger att en matematik app de
sitter i så kanske de inte blir pedagogiskt #

Anita: nej-.

Amanda: om det inte sitter någon med en å visa. Så ibland kan det ju även bli en # barnpassning kanske ändå om man inte alltid # för att de, aa. Den fyller inte den funktionen som de är till för egentligen-.

Anita: och sen vi har ju ett viktigt eh:: alltså viktigt att visa de vad det finns för fler alternativ, det ser vi ju på dom små också. De är jätteduktiga men kör oftast ett, fast på samma app-

Av detta kan vi tolka förskollärarens närvaro som viktig för att synliggöra syftet med lärplattan. En närvarande förskollärare kan vägleda barnen eller barnet i dess aktivitet med lärplattan mot ett förutbestämt syfte. Syftet kan också konstrueras med hjälp av förskollärarens närvaro. Finns inte denna närvaro i aktiviteten så finns en risk att syftet med användningen inte uppmärksammas eller försvinner i aktiviteten. Lärplattan kan då komma att uppfattas som en barnpassning. Här råder ett förhållningssätt som kan kopplas till en vägledande lärmiljö. Förskollärarna betraktar sin roll som viktigt i samspel med barnen i aktiviteten med lärplattan för att öppna upp för samtal och genom att utmana barnen i det de gör vid lärplattan. Vi tolkar detta som att förskollärarens uppdrag i arbetet med lärplattan grundar sig i att väcka nyfikenhet och intresse hos barnen genom att vara närvarande på olika sätt och utefter vad barnen efterfrågar. En ledarroll blir också synlig ur detta exempel och visar på hur förskolläraren kan vara stöttande och ledande i barnens aktivitet för att sträva mot ett specifikt lärandesyfte. Förskolläraren hjälper barnet att nå den så kallade *proximala utvecklingszonen*. Nedanstående exempel visar på ett liknande förhållningssätt.

Exempel 4 (Maneten, 3/5-2016)

”Det gäller att vi är öppna”

Cleo: Har vi också gjort så# och sen är det ju så som jag säger att sitter dom flera stycken och runt ett spel och pratar blir ju också ett pedagogiskt verktyg på det då

Charlotte: Det gäller att vi är öppna# Att vi är där(!) och alltså inte alltså tänker till och liksom finns i närheten och lyssnar lite eller liksom flikar in med någonting för att verkligen veta för att så att man# Stoppar för snabbt# eh för det kan ju faktiskt vara väldigt pedagogiskt utan att man vet om det om man inte vart ute och lyssnat från början till slut på något vis

Cleo: Och att vi är nyfikna pedagoger själva och kollar liksom på appar vad är det här för typ av app vad kan den generera den här appen och vad kan dom lära sig på detta eh är det en bra app eller alltså är det en dålig app så det måste man ju också precis som man läser källkritik på allt annat så måste man också vara källkritisk med vad är appen bra för# eh finns det köp inom appen det kan ju vara lite lurigt eller så så man måste ju också som personal eller som pedagog vara nyfiken och intresserad av att veta nya saker#

Utifrån detta tolkar vi att förskollärarna återigen belyser närvaron som viktig, men ur ett annat perspektiv. Här är inte ledarrollen den centrala i samspelet med barnen, utan en närvarande förskollärare som observerar aktiviteten för att uppmärksamma syfte och lärande. Uppdraget blir att möjliggöra för aktiviteter genom att välja ut appar och få kunskap om dessa för att redan innan ha en förståelse för vad barnen gör vid lärplattan. På så sätt kan förskolläraren inta en annan roll under aktiviteten genom att hon redan innan vet vad appen erbjuder. Hon behöver därför inte fokusera på appens lärebjudande utan på hur barnen apropierar verktyget och dess möjligheter. Återigen en så kallad vägledande lärmiljö men på ett annat sätt i jämförelse med föregående exempel.

Värderingar

I vår analys har vi kunnat urskilja hur värderingar möjliggör och begränsar användningen av lärplattan på olika sätt. Dessa värderingar synliggörs vid samtal om aktiviteter, appar och planeringstid. Exemplet nedan visar hur förskollärarens värderingar påverkar aktiviteter och lärmöjligheter med lärplattan.

Exempel 5 (Maneten, 3/5-2016)

”Man måste röra på kroppen ibland”

Charlotte: Men då tycker jag också lite spännande att tänka eh:: vår hälsa# Då gäller det ju också att man hjälper det där barnet eller barnen att faktiskt få kunna använda kroppen till någonting annat för där är jag tyvärr då stenhård med att man måste röra på kroppen ibland även om man har suttit en timma med Ipaden så kanske man också måste aktivera sin kropp på något annat sätt men då kan man ju också ha med Ipaden på något annat sätt också ju såklart men eh# Ja jag kan nog vara lite kommer jag på mig själv med där att ja jo nej men://

Tolkningen vi gör utifrån ovanstående citat är att värderingar styr över hur lång tid aktiviteten med lärplattan kan fortgå. Sker aktiviteten över en längre sammanhängande tidsperiod kan det komma att ses som ett hot mot de fysiska aktiviteterna, som i detta fall anses vara högre prioriterade. Lärplattan kan ändå ses som en del i den fysiska aktiviteten, men ett stillasittande anses vara en fara vilket i sin tur begränsar vilka aktiviteter som erbjuds. Här är en skyddande lärmiljö rådande och barns begränsningar till att utvecklas i detta område minskar då förskolläraren värderar fysiska aktiviteter högre än vad lärplattan erbjuder. Exemplet nedan visar också på hur värderingar begränsar och möjliggör men ur ett annat perspektiv.

Exempel 6 (Abborren, 25/4-2016)

”Har du den hemma”

Annika: jag tänker nog lite, om jag vet att det är en app som säger:: den har jag hemma kan vi ladda hem den-? Då kommer jag nog svara så som jag sa # Att har du den hemma, då är ju det jättebra. Då kanske det kan vara roligt och ha, att vi har något annat här och att det kostar pengar. Har inte så mycket pengar här, det är förskolans pengar man får tänka.

Anita: så skulle jag nog också svara-

Annika: man kanske hade försökt och att leda in de på # - jaha du tänker den, jag tänker lite kanske att vi ska ladda ner någonting... vad är det ni är intresserade av nu, här i förskolan-? Ja, ni är intresserade av fjärilar. Kanske finns det någon app om det eller om småkryp eller djur, skulle det. Alltså försöka... -

Anita: få in dem på det... -

I detta exempel tolkar vi att förskolläraren värderar appen som irrelevant till förskolans verksamhet. Genom vår analys kan vi se att förskolläraren värderar denna app på grund utav det enskilda barnets behov och att verksamheten ska erbjuda något annat. Valet av att välja bort appen på grund av att ett barn har denna hemma kan tänkas påverka andra barns möjligheter till att utforska appen och dess lärmöjligheter. Ytterligare en tolkning som kan göras är att hemmet och pengar är en ursäkt för att hon inte värderar appen som

tillräckligt relevant eller har ett godtyckligt syfte. Förskollärares personliga åsikter värderas i detta fall högre än barnets enskilda intresse. Den vägledande lärmiljön blir därför inte synlig då barnens demokratiska rättigheter och inflytande begränsas. Vi tolkar att förskollärares avsikt är att möjliggöra för barngruppens intressen, men inte för det enskilda barnet. Vilket kan göra att lärmiljön istället betraktas som stöttande. Nedanstående diskussion visar på en annan aspekt där värdering görs i relation till planeringstid.

Exempel 7 (Blåvalen, 27/5-2016)

”Hemskt att känna att det inte känns viktigt nog”

Bea: Ibland vill man ju bara sitta men det kan man ju inte ta på dom få planeringstimmarna heller-

Betty: Och det är ju också hemskt att känna att det inte känns viktigt nog för att lägga planering på... För det är de ju egentligen#

Av diskussionen ovan görs tolkningen att planeringstiden värderas till andra områden som anses mer betydelsefulla för verksamheten. Det framkommer i samtalen att tiden är begränsad till planering och den tiden får värderas till de områden som anses föra verksamheten framåt gällande projekt eller tema, en så kallad skyddande lärmiljö. Vi gör tolkningen i ovanstående exempel att förskollärarna tillsammans uppmärksammar att lärplattan är ett område som måste lyftas men i stunden värderas denna reflektion bort. Detta i sin tur begränsar barnen då förskolorna inte lägger tid på att utveckla detta område vid sina planerings- och reflektionstider.

Kompetens

Denna rubrik går samman med förskollärares enskilda värderingar, att det som värderas som viktigt påverkas också av vilka kompetenser förskolläraren besitter eller vilka kompetenser hon vill utveckla. Exemplet som nu kommer presenteras visar på hur kompetens inom samma område kan se olika ut beroende på individen och vad hon värderar som en viktig kompetens.

Exempel 8 (Abborren, 25/4-2016)

”Vad är det som du skulle behöva kompetensutveckling i då?”

Annika: nä... men jag sitter och tänker på vad är det som du skulle behöva kompetensutveckling i då?- Appar-? Alltså, det har ju du din förtroende tid för-

Amanda: jag tänker kanske i hur någon app funkar men...

Annika: det får du ju sitta och utforska själv, precis som barnen

Amanda: ja, det blir ju så-

Annika: eller ihop med barnen tänker jag-

Amanda: det blir ju så, fast det tar ju tid-

Annika: det som jag kan tycker är det viktiga i det hela i så fall, det är inte hur appar fungerar eller vilka appar som finns, för det finns det jätte många sidor man kan kolla på recensioner på om man vill det. Det är väl mer hur vi förhåller oss och vårt förhållningssätt kring det. Hur säger vi-? Hur bemöter vi barnen och hur tänker vi utifrån föräldrar-? Hur... alltså allt runtomkring det. När använder vi-? Hur använder vi-? På vilket sätt-?

Här görs tolkningen att kompetenser efterfrågas fast på olika sätt även om det är inom samma område, i detta fall kompetens kring lärplattan. Det finns även en meningsskillnad i hur man får fatt i kompetensen och vilken kompetens som anses relevant. Vi tolkar att Annika anser att det handlar om ett eget ansvar, en vilja kring att utveckla en kompetens och att söka efter denna själv. Medan Amanda efterfrågar tiden till att få denna kunskap och att det inte bara handlar om personligt ansvar utan även stöttning och ett möjliggörande från förskolechef och arbetslaget. En annan meningsskillnad vi tolkar är vilken kunskap som anses som relevant och om det är kunskapen i sig som är det viktiga eller om det istället är vårt förhållningssätt till verktyget och barnen. Utan kompetens är risken att lärplattan ses som en fara för andra aktiviteter, då det kan råda en brist på kunskap om lärplattan och dess möjligheter. Risken är då att förskolans lärmiljö kan komma att ses som skyddande. För att uppnå en

så kallad vägledande lärmiljö krävs kunskap om verktyget för att veta vilka möjligheter som erbjuds och på så vis möjliggöra för barns utforskande och lärande. I nedanstående exempel kan ytterligare en aspekt av hur kompetens införskaffas.

Exempel 9 (Maneten, 3/5-2016)

”Ta tillvara på varandras kompetenser”

Cleo: Och samarbete i huset att ta tillvara på varandras kompetenser# det är det de handlar om är någon mer duktig på det ja men då ska den hjälpa dom andra med det eh: har jag en som är duktig på att rita då kanske jag behöver lära mig hur jag kan rita enkla gubbar för jag är eh: kass på det eller ja förstår ni-? alltså någon är duktig på musik någon är duktig på drama, det handlar ju om att ta tillvara på varandras eh: bra kompetenser och eh: delge andra så är det ju i allt en del är ju eh: praktiskt handlag en del är teoretiska alltså det är ju så vi är som människor# och även med barnen är ju också olika/.../då är ju lärplattan ett jättebra verktyg det är ju bara att man måste komma på dom där trixen och idéerna och göra det bästa# Men då är det ju kommunikationen emellan pedagogerna som är urviktig.

Utifrån ovanstående exempel kan en tolkning göras att kompetens även kan utbytas i interaktion mellan människor. Vi är bärare av olika erfarenheter och kunskaper och att kunna förmedla det till andra är en kompetens. Här blir det egna ansvaret, som nämndes i tidigare exempel, på en annan nivå. Det betraktas som ett enskilt ansvar att dela med sig av sin kunskap till andra, istället för att förskolläraren personligen ska söka efter kunskap. Samspelet och interaktion är det som betraktas som betydelsefullt i denna mening. En koppling kan dras till det som benämns som digital natives och digital immigrants, där dessa två grupper kan komplettera varandra med olika erfarenheter.

Tiden till kompetensutveckling

En annan aspekt som framkommit i vår analys är tiden till kompetensutveckling. Det vi upptäckt utifrån våra fokusgruppsintervjuer är att tiden begränsar möjligheterna till kompetensutvecklingen och utveckling av sina kompetenser. Detta har belysts på olika sätt.

Exempel 10 (Blåvalen, 27/4-2016)

”Det krävs tid”

- Bea: Ja det krävs mycket tid man kan inte bara säga att.. för det krävs ju mycket utav oss från alla håll och kanter ... Jag vill jättemycket men jag tappar orken och sugen också för att jag inte får tiden och möjligheten och material-
- Britt: och det är ju våran arbetstid man ska inte behöva göra det..
- Betty: ... hemma på kvällen nej-
- Bea: Inte gå hem och sätta sig utan då har jag mitt... Annat att göra-
- Barbro: du kan ju inte sätta dig mitt i barngruppen heller för det... Dom är ju som flugor på en sockerbit-.

Utifrån ovanstående exempel kan en tolkning göras att kompetens är beroende av tid som i sin tur påverkar förskollärarens intresse inom området. Då tiden finns är det andra faktorer som avgör om tidpunkten är lämplig. Vi tolkar det som att viljan finns till att utveckla sina kompetenser, men för att det ska vara möjligt så krävs ensam tid till att utforska. Här kan förskollärarna ses som digitala immigranter då förskollärarna påstår att för lite kunskap om ämnet finns. Även att de är uppvuxna i en annan tid då lärsituationer såg annorlunda ut. På så vis kan barnen i detta fall ses som digitala natives. Istället för att se tiden i barngrupp som ett hinder till att utforska en artefakt, skulle detta kunna ses som ett lämpligt tillfälle till att utbyta digitala kompetenser ur ett sociokulturellt perspektiv. Då alla är bärare av olika erfarenheter och det är i detta kunskaper utbyts. I exemplet nedan presenteras hur förskollärare möjliggör för tid.

Exempel 12 (Maneten, 3/5-2016)

”Det hänger ju på mig!”

- Charlotte: Ja men barnen utvecklas i detta vi(!) måste utvecklas i det...det är ju lika mycket vår grej och vi gör det ihop med barnen om det är svårt precis som du säger då...då gör vi det ihop och jag säger det också att nej det här vet jag inte men vi kan väl lära oss tillsammans-? Och då blir det ”ah en vuxen kan

inte det” heller men det är spännande så man är människa alla tar sin tid men att man eh. det ja nej jag tror att vi måste precis som du säger det står i eh i läroplanen# Köp läget det är någonstans ja-

Celia: Ja men det är lite så annars kan vi ju inte jobba med det här så kan jag känna ibland att man kan ju inte bara nej jag tänker inte göra det och jag tänker inte göra det nej men vaddå det är du(!)

I detta exempel tolkar vi hur förskollärarna möjliggör för tid till utveckling av både sina egna och barnens digitala kompetenser genom synsättet att vi lär tillsammans. Genom ett sådant här förhållningssätt blir tidsaspekten inte en avgörande faktor för den individuella kunskapsutvecklingen. Lärandet av ny kunskap sker istället kollektivt; i samspelet med andra och i mötet med artefakter. På så vis skapas fler möjligheter till utveckling och lärande. Vi menar på att detta kan öppna upp för mer tid till utveckling av den egna kompetensen då ett sådant här synsätt inte är beroende utav planering av sin egen arbetstid. Istället kan lärtillfällen ske här och nu och i vilken situation som helst i relation till lärplattan.

Vårdnadshavares påverkan

Ur analysen framkom det att det råder en rädsla för vårdnadshavares åsikter angående användningen av lärplattan i förskolans verksamhet. Vi har sedan tolkat hur detta påverkar förskollärarnas förhållningssätt till verktyget. I nedanstående exempel diskuterar förskollärarna hur de uppfattar vårdnadshavares inställning till lärplattan.

Exempel 13 (Blåvalen, 27/4-2016)

”Då får man nästan hitta på en ursäkt”

Britt: Rätt eller fel men det känner man ju lite då när föräldern kommer och då känns det så dumt att han sitter då får man nästan hitta på en ursäkt ja vi har::#

Betty: Han tyckte det blev jobbigt att bli ensam#

Bea: För det har vi fått lite reaktion på ibland på mornarna att dom kommer ju sina tider och då blir det dom som alltid kommer först kanske får sitta med den ensam men sen blir det ju sittande och så kommer det kompisar och så

ska man skapa en turordning och sen kommer dom framåt kvart i sju - sju... Så ser dom alltid att det sitter... och då känns det inte bra för det syftet ska det ju inte ha, det tycker inte jag och det har ju vi diskuterat och det har ju blivit bättre för jag tar inte fram den-

Vi tolkar att det råder en osäkerhet hos förskollärarna gällande användningen av lärplattan, då de känner att de behöver försvara användandet när vårdnadshavare är närvarande. Osäkerheten tolkar vi grundar sig i att förskollärarna inte värderar verktyget som ett medierade verktyg, men även att förskollärarna inte själva känner en trygghet i användandet. Detta leder till att förskolläraren inte kan försvara användningen inför vårdnadshavarna och väljer istället bort verktyget i detta sammanhang. Brist på kunskap genererar till en osäkerhet vilket leder till en skyddande lärmiljö då andra aktiviteter eller valmöjligheter kan tolkas ha en högre rang. Nedanstående exempel belyser att denna rädsla även förekommer i andra situationer.

Exempel 14 (Abborren, 25/4-2016)

”Kan du som pedagog motivera det”

Amanda: men sen tror jag också att det kan ha med att göra, jag tror inte att till exempel inte föräldrarna skulle tycka om de kommer och hämtar att deras barn har suttit...

Annika: fast kan du som pedagog motivera det så... det är ju det. Alltså det är ju det, så tror jag inte bara med det, utan man är många gånger rädd för vad föräldrarna ska tycka och säga. Det är ju samma sak med utevistelse. En del pedagoger är rädda för: oj, hjälp nu har vi inte varit ute, då kommer den föräldern att bli sur för det. För en del föräldrar tycker att det är viktigt att man är ute. En del föräldrar tycker att det är viktigt att man gör det, och det och det. Det är ju inte för föräldrarna egentligen man är här eh::: det är ju för barnen och kan vi motivera varför vi gör si eller så, så. Alltså det ser inte jag som något problem i så fall, föräldrarna-

I detta exempel tolkar vi hur en konflikt mellan förskollärare och vårdnadshavarnas uppfattningar kan uppstå, då de båda förhåller sig till att göra det som är bäst för barnet. I detta exempel kan förskolläraren se det ur ett annat perspektiv om vårdnadshavaren inte tycker att lärplattan är något bra verktyg för barnet. Vi tolkar de Annika uttrycker som att

allt kan ses som meningsfullt bara förskolläraren kan motivera varför verksamheten erbjuder det den gör, att kunna försvara sin verksamhet och sin yrkesroll. Vi tolkar att en rädsla finns för att bli kritiserad för sitt arbete. För att kunna försvara sin verksamhet och sin yrkesroll behövs kompetens om barn. Det behövs också kunskap om de verktyg och dess olika möjligheter som erbjuds för barnen i verksamheten; en så kallad vägledande lärmiljö. De barn som växer upp idag är redan digitalt kompetenta, en kompetens som samhället idag förutsätter. Detta kan kopplas till Annikas uttalande om för vem förskolläraren finns för, barnet eller vårdnadshavaren.

Diskussion

Vår studie syftar till att uppmärksamma förskollärares uppfattningar om lärplattan och dess användning i förskolans verksamhet. Vårt resultat visar att beroende på förhållningssätt, kompetens och påverkan av vårdnadshavare skapas varierande uppfattningar om lärplattan. Vårt resultat och analys visar på att detta sedan genererar i olika möjligheter och/eller begränsningar. Vidare ger detta olika förutsättningar för hur verksamheten utformas. Det vi funnit intressant i analysen är hur användningen av lärplattan är beroende av ett tydligt syfte. Ett syfte som konstrueras antingen innan, under eller efter pågående aktivitet. Syftet konstrueras för att synliggöra lärprocesser för att användningen ska bli godtycklig. Vilket syfte som anses godtyckligt för användandet grundar sig i vad förskolläraren värderar som viktigt och vilka aktiviteter som anses vara relevanta för barnets fortsatta utveckling och lärande.

Förskollärarens olika intentioner

Nilsens (2014) studie visar att ett förutbestämt syfte med användningen av lärplattan inte går att definiera. När förskolläraren har ett förutbestämt syfte med vad barnen ska appropriera minskar istället barnens intresse och användning. Utifrån detta kan vi göra en koppling till vårt resultat, där deltagarna diskuterar hur de förhåller sig till barns önskemål till inflytande. I detta fall diskuterar förskolläraren att barnens önskemål i vissa situationer inte uppfyller de kriterier som är rådande för att en app ska implementeras i verksamheten. Resultatet kan tyda på att barnets individuella intressen åsidosätts på grund av förskollärarens egna värderingar, då vi tolkar att hon anser att detta inte gynnar hela barngruppen och en önskan om att erbjuda något annat än hemmet. Detta kan då komma att hämma lärandet och intresset hos barnen, då deras delaktighet och inflytande begränsas. Vi tolkar att det finns en strävan om en vägledande lärmiljö, då vi kan antyda att förskolläraren i detta exempel vill möjliggöra för barns inflytande och demokratiska rättigheter. Barnens möjligheter begränsas av förskollärarens värderingar och på så vis kan lärmiljön komma att uppfattas som skyddande eller stöttande (Ljung-Djärf, Åberg-Bengtsson & Ottosson, 2005).

Resultatet visar att det är betydelsefullt att kunna motivera användandet av verktyget för att det ska bli accepterat i förskolans verksamhet. Walldén-Hillström (2014) styrker vårt

resultat då hon funnit att förskollärare förstärker användandet med att hitta argument som påvisar att IKT ska erbjudas i förskolans verksamhet. När datorer implementerades i förskolans verksamhet ansågs det vara ett lekmaterial, dock ett lekmaterial med vissa begränsningar (Ljung-Djärf & Tullgren, 2009). Till skillnad från synsättet på datorer har vårt resultat visat på att lärplattan idag inte anses vara ett lekverktyg utan ett lärverktyg med ett tydligt syfte till lärande. Av vårt resultat skulle en möjlig tolkning kunna vara att förskollärarna anser att barnens önskemål är att spela spel, vilket kan tolkas är en förlängning av begreppet lek. Detta påverkar hur förskolläraren förhåller sig till användning av lärplattan då den inte betraktas vara ett verktyg att leka med, utan ett verktyg för att lära med. Synen på lek och lärande kan här komma att ifrågasättas och diskuteras. Vilka aktiviteter betraktas vara lek och vilka aktiviteter är lärande? Detta är något som Rönneberg (2006) berör. Hon menar att hur barn leker och med vad står i nära relation med de samhälleliga förändringarna. Förskollärare måste därför vidga perspektiven och reflektera över hur och vad barn lär sig i dagens samhälle.

Nilsen (2014) och Sheridan och Pramling Samuelsson (2003) menar att förskollärare behöver tillägna sig kompetens om hur barn använder en app och hur appen är utformad för att kunna se dess möjligheter. Av vårt resultat kan vi då ifrågasätta ifall förskolläraren saknar kunskap om appen och dess lärmöjligheter som barnet efterfrågar och då väljer att inte implementera den i verksamheten. Vi har gjort tolkningen att förskollärarens roll som närvarande är viktigt för att appen och lärplattan ska fylla sitt syfte för att bli pedagogisk och att en lärsituation ska uppstå. Finns inte en närvarande förskollärare som stöttar upp och utmanar barnen i aktiviteten anses det finnas en risk för att lärplattan ses som en barnpassning. Sätts detta i relation till vad Nilsen (2014) och Sheridan och Pramling Samuelsson (2003) anser om kompetens om användningen och utformningen av en app, kan vi även här ifrågasätta ifall förskolläraren inte har tillräckliga kunskaper om appen och dess erbjudande? Resultatet visar att risken finns att en app kan ses som barnpassning om den inte uppfyller det syfte den är utformad för att göra. Fokus ligger här på appen och att det är via appen som barn inhämtar kunskap. Lärandet anses här finnas i appen men att lärandet är beroende av förskollärarens närvaro vid användningen. Detta för att säkerställa att appen uppfyller det lärandesyfte som den är utformad för. Vi tänker att ett förutbestämt syfte med vad barnen ska lära kan komma att minska lärandemöjligheterna för barnet, då det finns en möjlighet att barnen approprierar ett annat lärande som förskolläraren inte är medveten om. Förskollärarens intentioner om vad

appen ska generera för lärande kan då begränsa barns möjligheter då förskolläraren redan bestämt *vad* barnen ska lära sig vid användningen av lärplattan. Barnets intention skulle lika gärna kunna vara att bekanta sig med tekniken och appropriera dess funktioner. Det förskolläraren i detta fall anser vara en barnpassning skulle ur någon annans perspektiv kunna ses som en meningsfull aktivitet, där syftet är att utforska tekniken och dess utformning (Nilsen, 2014). Hon påpekar samtidigt att utan förskollärarens stöttning är möjligheterna för lärande begränsat. Beroende på hur förskolläraren förhåller sig till både verktyget och barnet finns olika möjligheter till lärande. Är förskolläraren redan inställd på att ett specifikt lärande ska ske så kan detta begränsa möjligheterna för att synliggöra ett annat lärande. Är däremot förskolläraren öppen och förhåller sig till hur barnen agerar finner vi att lärande kan uppmärksammas ur flera olika perspektiv; där en matematisk-app lika väl kan utöka barnets kompetenser inom språk. En närvarande förskollärare kan både bli ett hinder i barns utveckling eller en stöttning, beroende på förhållningssätt.

Förskollärarens kompetens och intresse

I förgående rubrik diskuterade vi barns intresse och lärande i förhållande till förskollärarens intentioner. Under denna rubrik kommer vi istället diskutera förskollärarens intresse i förhållande till kompetens.

I resultatet uttrycks att intresse för lärplattan minskar, då det råder brist på tid för att utveckla sina egna kunskaper. Här kan tolkningen göras att intresse och kompetens står i relation till varandra (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015). En annan faktor som här kan uppmärksammas är tid och bristen på denna. En möjlig tolkning i detta fall skulle kunna vara att tiden är en förutsättning för ett ökat intresse och utveckling av kompetens. Ur ett annat perspektiv kan vi se att tiden finns men andra intressen prioriteras och anses vara viktigare. Detta kan vi bland annat kopplas till ett uttalande i resultatet om att det “känns hemskt att det inte känns viktigt nog för att lägga planering på”. Det vi då ställer oss frågande till är om tid i båda fallen finns, men om intresse avgör vad tiden används till och vad som värderas som viktigt? Tiden kan i båda fall tolkas bli en ursäkt för brist på kunskap och intresse.

Genom att erfara positiva situationer med lärplattan, bidrar detta till ett ökat intresse och användning då individen får en känsla av att erfarenheter och kunskaper är tillräckliga för

att behärska artefakten (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015). Vi ställer oss frågande till i vilka situationer dessa positiva upplevelser ska ske? Är det när förskolläraren använder lärplattan själv eller tillsammans med barnen i olika sammanhang? Detta påverkar i sin tur hur tiden kan möjliggöra eller begränsa. Beroende på i vilka situationer och sammanhang förskolläraren ska uppleva dessa positiva händelser. Om förskolläraren ska göra dessa upplevelser ensam med lärplattan, visar resultatet på att tid till eget utforskande måste finnas. Ska hon istället uppleva det tillsammans med barnen ökar också möjligheterna till att tid finns tillgänglig på ett annat sätt, men påverkar då istället möjligheterna till eget utforskande.

Barn idag betraktas i vissa sammanhang som digital natives, att de redan är bärare av kunskaper om digitala verktyg medan digital immigrants får tillägna sig dessa längs vägen (Forsling, 2011; Prensky, 2001). Bergenord (2014) anser dock att förskollärares brist på kompetens och intresse inte ska stå i vägen för barnen. Istället finns möjligheter för de vuxna att överlåta makten till barnen; att digital immigrants lär utav digital natives. Begränsar förskolläraren användandet omedvetet eller medvetet på grund av brist på eget intresse och kunskap så kan det i sin tur leda till att barns möjligheter till att utveckla och utforska lärplattan begränsas. I resultatet synliggörs hur förskollärares kompetens eller intresse kan bli avgörande för barnens möjligheter till att utforska och använda lärplattan i förskolans verksamhet. Resultatet visar också på ett annat perspektiv och ur en annan lärande teori, att förskollärare och barn lär tillsammans i interaktion med varandra och genom i detta fall ett medierande verktyg. Här blir inte förskollärares kompetens avgörande för barnens möjligheter i verksamheten.

Avslutande diskussion

I vår studie har vi funnit att förskollärares värderingar, intresse och kompetens är avgörande för hur lärplattan används i förskolan och vilka möjligheter till lärande och utforskande barnen erbjuds. Något vi inte berört i diskussionen är hur förskollärare uppfattar vårdnadshavare och hur det kan tänkas komma att påverka verksamheten. Detta är något som vi vill uppmuntra till att forska vidare om. Vidare forskning inom olika områden i relation till lärplattan ser vi betydelsefulla för att öka förståelsen för lärplattan i förskolans verksamhet. Även barns användning, kompetens och inflytande av digitala verktyg anser vi är viktiga forskningsområden för att skapa en verksamhet som främjar utveckling och lärande.

Referenser:

Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17-31). Stockholm: Liber.

Apple. (2016). *Apples pressinformation - produktbilder och info*. Hämtad 16 juni, 2016, från <http://www.apple.com/se/pr/products/ipad/iPad.html>

Bergenord, M. (2014). Miljöer för förändring. I U-K. Lundgren Öhman (Red.), *Mediapedagogik på barnens villkor* (s. 53-82). Stockholm: Lärarförlaget.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. uppl.). Stockholm: Liber.

Elm Fristorp, A., & Lindstrand, F. (2012). *Design för lärande i förskolan*. Stockholm: Nordstedt.

Engdhal, I., & Ärlemalm-Hagsér, E. (2015). Barns lärande och utveckling. I I. Engdahl & E. Ärlemalm-Hagsér (Red.), *Att bli förskollärare- mångfacetterad komplexitet* (s.162-222). Stockholm: Liber.

Enochsson, A-B. (2014). Barn och digitala medier. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson & K. Franzén (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s. 92-102). Stockholm: Liber.

Eriksson-Zetterquist, E., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34-54). Stockholm: Liber.

Forsling, K. (2011). Digital kompetens i förskolan. KAPET. Karlstads universitets *Pedagogiska Tidskrift*, 1(1), 76-95.

Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:490546/FULLTEXT01.pdf>

Gällhagen, L., & Wahlström, E. (2013). *Lär och lek med surfplatta i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hvit, S. (2010). Små förskolebarns berättande med stöd av den interaktiva tavlan. *Specialpedagogisk tidskrift: att undervisa*, 2, 24-25.

Hämtad från: <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:390652/FULLTEXT01.pdf>

Klerfelt, A. (2007). *Barns multimediala berättande- en länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik* (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik).

Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/17189/5/gupea_2077_17189_5.pdf

Kristensson, J. (2014). *Språk och digitala verktyg i förskolan - idéer och inspiration*. Helsingborg: Nypon förlag.

Krokmark, T (2013). Invitation till den trådlösa pedagogiken. I T. Krokmark (Red.), *Den trådlösa pedagogiken, en-till-en i skola på vetenskaplig grund* (s.17-45). Lund: Studentlitteratur.

Kyrk Seger, E. (2014). Ett nytt lärarskap växer fram. I U-K. Lundgren Öhman (Red.), *Mediapedagogik på barnens villkor* (s. 39-52). Stockholm: Lärarförlaget.

Ljung-Djärf, A., & Tullgren, C. (2009). "Dom måste ju leka": Om mötet mellan datorn och förskolans lek. I J. Linderöth (Red.), *Individ, teknik och lärande* (s. 184-199). Stockholm: Carlssons.

Ljung-Djärf, A., Åberg-Bengtsson, L., & Ottosson, T. (2005). Ways of relating to computer use in pre-school activity. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 29-41. doi: 10.1080/09669760500048295

Läsplatta. (2013). I MMS.se Hämtad 16 juni, 2016 från <http://mms.se/?glossary=lasplatta>

Löfdahl, A., Hjalmarsson, M., & Franzén, K. (Red.). (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber.

Marklund, L. (2015). Preschool teachers' informal online professional development in relation to educational use of tablets in Swedish preschools. *Professional Development in Education*, 41(2), 236-253. doi: 10.1080/19415257.2014.999380

Nilsen, M. (2014). *Barns aktiviteter med datorplattor i förskolan* (Licentiatuppsats, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande). Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/37236/1/gupea_2077_37236_1.pdf

Nilsson, M., Stranne, S & Andersson, C. (2011). Fattar ni hur det känns? I M. Alexandersson & T. Hansson (Red.), *Unga nätmiljöer, nya villkor för samarbete och lärande* (s. 109-126). Lund: Studentlitteratur.

Olsson, E. (2015). *Lärplatta och språket: vägen till ett lustfyllt lärande i förskola och förskoleklass*. (1. uppl.). Nacka: Askunge Thorsén.

Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier Utbildning.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants - Part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6. doi: 10.1108/10748120110424816

Rönnerberg, M. (2006). *"Nya medier" -men samma gamla barnkultur*. Uppsala: Filmförlaget.

Sandberg, A. (2015). Professionsutveckling. I I. Engdahl & E. Ärlemalm-Hagsér (Red.), *Att bli förskollärare, mångfacetterad komplexitet* (s. 238-252). Stockholm: Liber.

SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2003). Learning through ICT in Swedish Early Childhood Education from a Pedagogical Perspective of Quality. *Childhood education*, 24(5), 276-282. doi:10.1080/00094056.2003.10521212

Sheridan, S., Sandberg, A. & Williams, P. (2015). *Förskollärarkompetens i förändring*. (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

SKL, Sveriges kommuner och landsting (2014). *Förslag till nationell strategi för skolans digitalisering*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98- reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2013). *Surfplattan som komplement i förskolan*. Hämtad 16 juni, 2016, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/resurser-for-larande/itiskolan/sa-arbetar-andra/forskolan/surfplattan-som-komplement-1.204976>

Skolverket. (2013). *IT-användning och IT-kompetens i skolan* (Rapport nr: 386). Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=300>

Skolverket. (2016). *Redovisning av uppdraget om att föreslå nationella IT-strategier för skolväsendet*. Stockholm: Skolverket.

Surfplatta. (2013). I MMS.se Hämtad 16 juni, 2016 från <http://mms.se/?glossary=surfplatta>

Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8-16). Stockholm: Liber.

Säljö, R. (2012). Den lärande människan- teoretiska traditioner. I U. P Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning – Grundbok för lärare* (s. 139- 197). Stockholm: Natur & Kultur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Walldén Hillström, K. (2014). *I samspel med surfplattor: Om barns digitala kompetenser och tillträde till digitala aktiviteter i förskolan*. (Licentiatavhandling, Uppsala Universitet, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier). Hämtad från <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:800751/FULLTEXT01.pdf>

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper - om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1

Missivbrev

Samtycke för vuxen till deltagande i studentforskning Förskolläraryrket – Examens arbete (LEXP16v16) – Våren 2016

Angelica Eriksson och Sandra Karlsson genomför en studie i kursen Examensarbete inom ramen för förskolläraryrket vid Jönköping University. Övergripande fokus i studien är att undersöka pedagogiska och didaktiska frågor rörande förskolans policy och praktik. Mer specifikt handlar denna studie om att skapa en uppfattning om inställningar hos pedagoger att använda digitala verktyg i förskolan.

Angelica Eriksson och Sandra Karlsson genomför denna studie i syfte att (a) bidra till kunskap om förskolan och dess verksamhet; (b) få erfarenhet av att genomföra empirisk forskning inom utbildning och undervisning; och (c) fullgöra kraven för att bli examinerad från förskolläraryrket på Högskolan för Lärande och Kommunikation vid Jönköping University.

Om du accepterar att delta i denna studie kommer du att bli tillfrågad om att delta i en eller flera av följande aktiviteter:

 X Delta i en fokusgrupp relaterat till forskningsämnet. Diskussionerna kommer att pågå i max 1 timme och 30 minuter och kommer ljudinspelat. Tid och plats bestäms gemensamt.

All information som genereras kommer att anonymiseras vilket garanterar att du inte kan bli identifierad. Dessutom kommer all information som genereras förvaras på ett säkert sätt som förhindrar att det försvinner t ex genom stöld.

Du har din fulla rätt att avbryta deltagande samt att ta tillbaka samtycke när som helst och utan några påföljder.

Om du har frågor gällande den här undersökningen och/eller ditt deltagande, vänligen kontakta kursansvarig, XXX (XXX), eller examinator, XXX (XXX). Om ni har några frågor kan ni även kontakta oss, Angelica Eriksson (XXX) eller Sandra Karlsson (XXX)

Om du accepterar att delta, vänligen skriv under nedan.

Deltagarens kontaktinformation, telefon och/eller email: _____

Datum

Deltagarens signatur

Studentens namn

Namnförtydligande

Namnförtydligande

Bilaga 2

Stimulusmaterial

”Barn ska tugga smågrus och skrapa knäna. De ska känna på verkligheten och inte hantera den via en surfplatta.”

<http://www.nyteknik.se/opinion/forskolan-ska-vara-en-frizon-6405339>

”Att den dessutom, som många poängterar, stärker ett barns lärande, är en patetisk ursäkt för vad som egentligen är viktigt: Vår hälsa.”

<http://nyheter24.se/debatt/797328-barn-behover-inte-surfplattor-i-skolan-de-behover-riktiga-bocker>

”Den slutgiltiga frågan vi bör ställa oss själva är: vill vi skapa ett samhälle där teknologin övertar makten helt, eller ska vi börja ta oss i kragen och inse att vi som människor kan mer än vad vi tror? Vi som människor är bättre lärare än vad en surfplatta någonsin kan bli.”

<http://nyheter24.se/debatt/797328-barn-behover-inte-surfplattor-i-skolan-de-behover-riktiga-bocker>

”Tekniken finns, det hänger på pedagogerna vad de gör av den.”

http://www.margaretaedling.se/files/121019_surfplattor_i_frskolan_360_till_hemsidan.pdf

”Om den används som barnpassare i stället för att vara ett pedagogiskt verktyg då blir det fel, men den risken finns inte.”

<http://www.op.se/jamtland/ostersund/lika-naturlig-som-hink-och-spade-pa-forskolan>

”Det är vi i personalen som helt enkelt bestämmer när surfplattan ska användas, inte barnen.”

<http://www.op.se/jamtland/ostersund/lika-naturlig-som-hink-och-spade-pa-forskolan>

”I pads anser vi således inte ska ses som något ont utan som ett verktyg som för dagens barn är lika självklart i vardagen som papper och penna.”

<http://www.annalundholm.se/ipad-i-forskolan/>

”Att arbeta pedagogiskt med lärplattor är enkelt.”

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/resurser-for-larande/itiskolan/sa-arbetar-andra/forskolan/surfplattan-som-komplement-1.204976>

Bilaga 3

Transkriberingsnyckel

// Citat kapat

Paus, representerar ett tydligt uppehåll i talet

: Tydlig förlängning av ljud, ju fler kolon desto längre ljud :::

(!) Ordet före uttalas med eftertryck

-? Stigande slutton

-. Fallande slutton

-- Avbruten mening

... Kort uppehåll

-! Krävande slutton

- Jämn slutton

(=text) Inom klammer presenteras förklaringar och tolkningar