

EXAMENSARBETE



”Vi ska använda dom på ett annat sätt tänker jag,
på ett medvetet sätt”

- Förskollärares berättelser om digitala verktyg
gällande yngre barns lärande och utveckling i
förskolans verksamhet

Nelly Gardevik och Sofie Ivansson

Examensarbete 15hp

Halmstad 2017-02-16

Abstrakt

Titel: ”Vi ska använda dom på ett annat sätt tänker jag, på ett medvetet sätt.” -Förskollärares berättelser om digitala verktyg gällande yngre barns lärande och utveckling i förskolans verksamhet.

Författare: Nelly Gardevik och Sofie Ivansson

Nyckelord: Förskola, förskollärare, digitala verktyg, socialkonstruktionism, diskurspsykologi, ostrukturerad intervju, lärande och utveckling

Studien syftar till att undersöka vilka diskurser som visar sig i förskollärarnas berättelser gällande digitala verktyg och yngre barns lärande och utveckling. Studiens teoretiska utgångspunkt är ett socialkonstruktionistiskt perspektiv och metodologin utgår från det diskursanalytiska fältet med inriktning på diskurspsykologi. Empirin har insamlats genom tre ostrukturerade intervjuer med tre verksamma förskollärare i förskolan. I studiens resultat urskiljs fyra teman och tre diskurser: förskollärarens positionering, det gemensamt lärande och bristande tillgänglighet. Resultatet visar att förskollärare upplever sig själva som dåliga när det gäller att synliggöra den digitala tekniken för barnen. Förskollärarna berättar kring hur de önskar att arbeta med digital teknik, vikten av att vara tillsammans synliggörs i förskollärarnas berättelser. Slutsatsen är således att förskollärarens attityd och förhållningssätt till digital teknik begränsar i vilken utsträckning de arbetar med digitala verktyg tillsammans med barnen. Samt att digitala verktyg blir pedagogiska när en kommunikation sker mellan förskollärare och barn om innehållet i det digitala verktyget.

Förord

Vi vill i detta förord först och främst rikta ett stort tack till de förskollärare som givmilt delat med sig av sina berättelser gällande digitala verktyg i relation till barns utveckling och lärande och som har tagit sig tid till att delta i vår studie. Vi vill rikta ett tack till Jonnie Eriksson och Annika Lagergren för god handledning.

Till sist men inte minst, önskar vi att rikta det största tacket till oss själva och varandra. Under stunder då den ena upplevt det kämpigt har den andre varit ett stöd och varit i fronten i skrivandet och sett till att arbetet kommit vidare och vice versa. Vilket bidragit till att båda har varit delaktiga i samtliga delar som finns med i arbetet och därför går det inte att urskilja vem som gjort vad.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Problemformulering	2
1.2 Syfte	2
1.3 Forskningsfrågor.....	2
2. Forskningsöversikt.....	2
2.1 Pedagogens betydelse.....	2
2.2 Förutsättningar.....	4
2.3 Barns delaktighet och lärande	5
3. Vetenskapsteoretisk och metodologisk utgångspunkt.....	6
3.1 Socialkonstruktionismen	6
3.1.1 Diskurs.....	6
3.1.2 Positionering.....	7
3.2 Diskursanalys.....	7
3.3 Diskurspsykologi	8
4. Metod och Design	9
4.1 Urval	9
4.2 Ostrukturerad Intervju	9
4.3 Pilotstudie.....	10
4.4 Tillvägagångssätt	10
4.5 Dataproduktion	11
4.6 Transkription.....	11
4.7 Analytiskt tillvägagångssätt	11
4.8 Etiska ställningstaganden	11
4.9 Trovärdighet och Pålitlighet.....	12
5. Resultat och Analys	12
5.1 Så sitter vi tillsammans.....	13
5.2 Jag vill.....	14
5.3 Man kan ta fram bilderna direkt	17
5.4 Vi är jättedåliga på att ha dom framme	18
6. Sammanfattning av resultat.....	20
6.1 Förskollärarens positionering.....	20
6.2 Det gemensamma lärandet	20
6.3 Bristande tillgänglighet.....	21
7. Diskussion.....	21
7.1 Förskollärarens positionering.....	22

7.2 Det gemensamma lärandet	23
7.3 Bristande tillgänglighet.....	23
7.4 Sammanfattning av diskussion.....	24
7.5 Slutsats	25
7.6 Metoddiskussion	25
8. Didaktiska implikationer	25
9. Vidare forskning.....	26
Referenser.....	27
Bilaga 1.....	I
Bilaga 2.....	II

1. Inledning

Sverige är rankat som bäst i världen på digital delaktighet (SOU 2014:13). Med tanke på den digitala utveckling som sker och har skett de senaste decennierna är det ofrånkomligt att den dagliga interaktionen med digital teknik är oundvikligt (SOU 2014:13). I Europas medlemsländer har ca 75 procent av ungdomarna tillgång till internet (Carlsson, 2010). Sverige har den högsta delen användare av informationsteknik (IT) i världen, uppskattningsvis har nästan hälften av Sveriges tvååringar testat att använda internet (SOU 2014:13).

I en rapport från skolverket gällande IT-användning och IT-kompetens i skolan från 2013, visade resultatet att i genomsnitt delar 37 barn på en datorplatta. En uppdaterad rapport från skolverket från 2015 visar en ökning gällande antalet datorplattor i förskolan, 8,2 barn delar en datorplatta. År 2015 fanns det cirka 46 000 datorplattor i Sveriges förskolor. I rapporten framkommer det också att de svenska förskolor har de senaste åren fått en ökad tillgång till digital teknik; år 2012 hade 50 procent av förskolorna i Sverige tillgång till en datorprojektor, vilket i år har stigit till 70 procent. I rapporten visas det också att 50 procent av förskolans personal är i mycket stort behov av kompetensutveckling, vilket är oföränderligt jämfört med för fyra år sedan (Skolverket, 2016a).

I det informationssamhälle vi idag lever i talas det om att dagens unga är en digital generation (Statens medieråd, 2013). Det kan påstås att människan idag föds digital, huruvida människan är en digital inföding menar Akçayır, Dündar & Akçayır (2016) inte handlar om att vi föds till något och därmed spelar inte heller åldern någon roll. Vad som däremot spelar roll för individens digitala kompetens är relaterat till faktorer som påverkar människors kompetens, exempelvis erfarenhet och tillgänglighet till digitala verktyg.

I läroplanen för förskolan framhålls vikten av att arbeta med teknik liksom att barn ska få tillgång till att utveckla sin kompetens gällande hur teknik fungerar (Skolverket, 2016b). Dock finns det en avsaknad i läroplanen för förskolan gällande information och kommunikationsteknik. Således kan detta innebära att förskollärare på svenska förskolor inte implementerar digital teknik i den dagliga verksamheten i den utsträckningen att barn inte får erfarenhet av detta. Sheridan och Pramling Samuelsson (2012) framhåller i sin studie vikten av att informations- och kommunikationsteknologin (IKT) ska vara ett naturligt inslag i förskolans verksamhet, för att alla barn ska ges samma möjligheter och förutsättningar att utveckla sin digitala kompetens.

Vi ämnar undersöka hur förskollärare berättar om digitala verktyg¹ gällande yngre² barns lärande och utveckling och för att göra detta tar vi ansats i socialkonstruktionismen och använder oss av diskurspsykologin. Följaktligen är forskningsproblemet i vår studie att undersöka vilka rådande diskurser som visar sig i förskollärares berättelser om yngre barns lärande och utveckling gällande digitala verktyg. En diskurs hänvisar till berättelser och

¹ Digitala verktyg i denna studie är ett likställs med digital teknik. Begreppsdefinitionen för denna studie är datorplatta, dator, digitalkamera och digital projektor.

² Yngre barn i denna studie avser barn ett till tre år.

uttalande vilka på så vis tillsammans konstruerar en specifik version av en händelse (Burr, 1995).

Denna studie är relevant ur flera synvinklar, bland annat därför att informationsteknologin får en allt större roll i samhället vilket också avspeglas i förskolans verksamhet (Carlsson, 2010). Det är därför ofrånkomligt att digitala verktyg är av betydelse för barns lärande och utveckling (O'Haras, 2008). Det har också framkommit i vårt sökande av tidigare forskning att det finns en avsaknad av forskning kring de yngsta barnens lärande och utveckling gällande digitala verktyg i förskolans verksamhet. Utifrån dessa aspekter ämnar denna studie därför att bidra till en ökad medvetenhet om ett ämne som ständigt är under utveckling genom de berättelser förskollärare ger uttryck för.

1.1 Problemformulering

Det finns en problematik i att förskolans personal inte känner sig mer kompetenta gällande digital teknik nu än vad de gjorde för några år sedan (Skolverket, 2016b). Samtidigt som tillgången till digital teknik i förskoleverksamheten ökat väsentligt de senaste åren (Skolverket, 2016b). Vi ser också en problematik i att det finns en avsaknad i läroplanen för förskolan gällande digital teknik, samtidigt som vi lever i ett samhälle där informationsteknologin får en allt mer betydande roll i samhället (Carlsson, 2010). Genom att ta del av förskollärares berättelser kring ämnet digitala verktyg är det möjligt att synliggöra rådande diskurser gällande digitala verktyg i förskolans kontext bland de yngsta barnen. Studien ämnar därför att bidra med medvetenhet hos förskollärare som arbetar med förskolans yngre barn.

1.2 Syfte

Syftet är att undersöka vilka diskurser förskollärare ger uttryck för gällande digitala verktyg i relation till yngre barns lärande och utveckling i förskolans verksamhet.

1.3 Forskningsfrågor

- Hur berättar förskollärare om yngre barns lärande och utveckling i relation till digital teknik?
- Vilka diskurser är möjliga att identifiera i förskollärarnas berättelser om yngre barns lärande och utveckling i relation till digital teknik?

2. Forskningsöversikt

Nedan följer den forskningsöversikt som ligger till grund för denna studie. Den tidigare forskningen som presenteras är tematiserad.

2.1 Pedagogens betydelse

Nikolopoulou & Gialamas (2015) belyser i sin studie hur förskollärares förhållningssätt gällande informations- och kommunikationsteknologi (IKT) får konsekvenser för undervisningsmetoderna i klassrummet. I studien, gjord i Grekland, deltog 190 förskollärare. Vidare menar Nikolopoulou & Gialamas att det finns ett starkt samband mellan antalet år förskolläraren har varit verksam i förskolans verksamhet och det förhållningssätt förskolläraren

visar gentemot arbetet med IKT i förskolan. Förskollärare med färre års arbetserfarenhet är mer benägna till att se lärandet och lekandet med IKT som utveckling för barns tekniska kompetens, medan lärare med fler års erfarenhet i högre grad ser arbetet med IKT som fri lek, och ser inte lärandet lika tydligt. En annan starkt påverkande faktor är pedagogers grad av fortbildning inom IKT samt tillgängligheten av digitala verktyg i förskolans verksamhet. Däremot hävdar Kerckaert, Vanderlinde, van Braak (2015) i sin studie att i vilken utsträckning IKT används i klassrummet som stöd för barnen är starkt knuten till förskollärarnas egna uppfattning gällande sin IKT-kompetens och attityd till möjligheter med arbetet med IKT, inte antalet år förskolläraren arbetat inom förskolans verksamhet. Resultatet visar på att användandet av IKT skiljer sig åt beroende på barnens ålder, samt att det är av stor vikt att förskollärarna känner tillit till den egna kompetensen gällande arbetet med IKT. Nikolopoulou & Gialamas (2013) undersöker vilka hinder det kan finnas gällande integration av datorer i förskolan. Resultatet visade flera olika faktorer, bland annat bristande ekonomiskt stöd, avsaknad av administrativt och tekniskt stöd samt brist i vidareutbildning. Hur väl lärarna är bekanta med IKT har en direkt påverkan på barnens utveckling gällande IKT. Ju större förskollärarnas förtroende är till sin egen förmåga i användandet IKT, desto mindre upplever förskollärarna att IKT är ett hinder. Mer specifikt så är det mer sannolikt att datorn är integrerad i undervisningen när lärarna har tillit till sin egen IKT-kompetens.

Masounis (2015) studie har till syfte att identifiera hur IKT är integrerad i svenska förskolor. Resultatet av studien visar att förskollärare anser att tillgängligheten och resurser finns till de digitala verktygen men samtidigt visar studien också på att värderingar och attityder från förskollärare kan påverka användandet av IKT i förskolans tidiga år. Det framgår att förskollärarna använder sig av digitala verktyg vid sökandet av ny kunskap samt vid dokumentation och reflektion. Masoumi (2015) menar att språkbarriären mellan barn kan minska med hjälp av olika appar och samarbetsövningar. Även Zaranis och Oikonomidis (2014) har funnit liknande resultat i sin studie, beträffande förskollärares attityder till IKT, och hävdar att lärarens attityd har förändrats under de senaste åren. Studiens syfte är att undersöka faktorer gällande lärarnas attityder med fokus på IKT. Författaren menar att det viktigaste resultatet är under vilka förhållanden som IKT integreras i den pedagogiska verksamheten vilket är starkt relaterat till det resultat som pekar på den fortbildning lärarna under de senaste åren utbildats i, som bidragit till en ny kunskapssyn gällande lärarnas syn på IKT i klassrummet.

Syftet i Dong och Newmans (2016) studie är att kartlägga förskollärarens åsikter om hur IKT används i förskolan och bör användas i verksamheten. Resultatet i studien visar att förskollärare förstår vikten av IKT som något värdefullt att arbeta med, dock visar resultatet på att pedagogerna har ett begränsat synsätt i arbetet med IKT. Förskollärarna upplever det svårt att arbeta med IKT på ett pedagogiskt och utvecklande sätt och att det finns en svårighet med att arbeta med IKT med barn under fem år. Detta menar dock inte alla förskollärare att det är så. Vidare framkommer det i resultatet att det är viktigt med riktlinjer och att det finns stöttande lärare.

Att pedagoger förstår vikten av att arbeta med IKT är något även Ljung-Djärf (2004) tar upp i sin doktorsavhandling. Resultatet i avhandlingen visar på att pedagogernas osäkerhet kring IKT

är tydligt och resulterar i att det blir ett hinder för barns utveckling och lärande gällande IKT. Vidare visar resultatet på att när pedagoger känner en osäkerhet inför sin egen kompetens tillåts inte barnen i någon större utsträckning att själva prova och utforska med IKT. I resultatet uttrycker pedagogerna sin önskan om att arbeta annorlunda med datorn i barngruppen men finner tidsaspekten problematisk. I Ljung-Djärf (2004) studie framkommer det också att barn utan tillgång eller med begränsad tillgång till digitala resurser såsom datorn hemma, uppfattas ofta på förskolan som osäkra runt tekniken och är i mindre grad benägna att sätta sig framför datorn än andra barn. Däremot framkommer det att det finns barn som väljer bort datorn på förskolan eftersom att de upplever att de inte utmanas i sin digitala kompetens. Detta menar Ljung-Djärf (2004) kan bli problematiskt då det inte finns något som styrker att pedagogerna skall arbeta med datorn i förskolan.

Nilsen (2014) undersöker vad förskolor använder datorplattor till i förskolan, då detta är ett nytt verktyg och inte heller utforskat i någon större utsträckning. Resultatet visar att det finns skillnader mellan hur datorplattan används mellan olika avdelningar, detta delvis beroende av ålder men också tidigare erfarenhet. För yngsta barnen är det introduktionen till teknologin som barn tidigare inte är vana vid som är den övervägande delen av aktiviteten. För de yngre barnen menar Nilsen (2014) att det finns andra saker som behöver läras och behärskas för att aktiviteten skall bli meningsfull. För de äldre barnen var det främst aktiviteter som pedagogen planerat och skedde på bestämda tider. Nilsen (2014) menar att pedagogerna spelar en avgörande roll gällande de aktiviteter som utformas med datorplattan på förskolan, deras tankar om hur barnen ska utvecklas genom datorplattan får konsekvenser för lärandet och tillgången till datorplattan.

2.2 Förutsättningar

Howard, Miles och Rees-Davies (2012) studie, gjord i England undersöker hur informations- och kommunikationsteknik, lek och lärande kan integreras i tidig ålder på ett lekfullt sätt, utifrån Englands läroplan. Resultatet visar att lärarna upplever sig väl rustade för att integrera datorn i lek utifrån läroplanens lärandemål. Lärarna upplever även att de har stöd från skolans IKT-samordnare samt från intern utbildning. Howard, Miles och Rees-Davies (2012) belyser även att lärarna använder datorn för att utveckla barns sociala och kommunikativa förmåga. Några av de utmaningar som lärarna beskriver är den föråldrade utrustningen, vilket författarna menar kanske inte är särskilt överraskande med tanke på hur fort tekniken utvecklas i relation till skolans budget. Howard, Miles och Rees-Davies (2012) menar att lärarna upplever det som en utmaning att ge ytterligare stöd till de barn med en lägre IKT-kompetens, vilket gör att de antaganden som görs i dagens samhälle gällande barn som växer upp i världen idag måste ifrågasättas. Å andra sidan pekar undersökningar på att majoriteten av Storbritanniens befolkning äger en dator, vilket varierar beroende på människors socioekonomiska resurser, vilket kan leda till att vissa barn inte får utveckla sin digitala kompetens i samma grad som andra. Tonvikt vid studiens resultat lägger Howard, Miles och Rees-Davies (2012) vid blandningen av kontinuerlig, förbättrad och fokuserade bestämmelser är ett effektivt sätt att integrera datoranvändning i en lekbaserad läroplan. Engagemang och lekfullhet är viktigt i arbetet med IKT; barn är vana vid lärarens närvaro vid arbetet med IKT.

I Samuelssons (2014) avhandling är syftet att öka kunskapen om digital ojämlikhet i

användandet av IKT bland barn och unga vuxna. Skolan är i fokus i denna studie, då skolan har i uppdrag att ge alla elever en likvärdig utbildning. Resultatet i studien visar bland annat på att det finns digital ojämlikhet bland eleverna, vilket Samuelsson menar är resultatet av att skolan inte lever upp till sitt uppdrag och inte heller kompenserar för elevernas bristfälliga utbildning. Resultatet visar också på att bristen av didaktisk digital kompetens är en rimlig anledning till att den digitala tekniken oftast används till administrativa uppgifter, vilket också resulterar till frustration bland eleverna, när lärare inte använder de digitala resurser som är tillgängliga. Vidare framkommer det att elever som fått stöd av människor utanför skolans sfär känner sig säkrare i sin IKT-användning och de är mer benägna till att använda sig av IKT.

2.3 Barns delaktighet och lärande

Walldén Hillströms (2014) avhandling syftar till att undersöka hur pedagoger organiserar digitala aktiviteter. Resultatet visar att barn utvecklar sin digitala kompetens genom att bruka en rad sociala kompetenser och strategier exempelvis för att få tillgång till datorplattan samt för att söka tillträde till olika aktiviteter med digitalt innehåll. I avhandlingen dras det kopplingar till en rad olika tillträdesstrategier och uteslutningsstrategier som används av barnen för att söka tillträde till datorplattan. I användandet med datorplattan utmanas barnen i konflikthanteringsstrategier, problemlösningsförmåga och förmåga att samarbeta. Walldén Hillström menar att det kan ses som ett dilemma att det finns få datorplattor att tillgå i verksamheten, vilket gör datorplattan mindre tillgängliga för barnen än om varje avdelning hade haft fler datorplattor.

Palmérs (2015) studie framlyfter att beroende på vilken app eller program pedagogen använder sig av inbjuds barnen i olika grad till kommunikation. Appens design och form spelar en betydande roll i kommunikationen och barnens deltagande. Det vill säga att det är appen som förändrar kommunikationen och dialogen mellan pedagoger och barn. Appar med olika klassificeringar och inramningar påverkade diskussionen och hur pedagogerna anpassar sitt lärande med barnen. När de arbetade med en ny app höll förskolläraren en dialog med samtliga involverade barn. Appar med svag inramning och svag klassifikation ökade barnens delaktighet och aktiviteten blev mer fri. Både barnen och pedagoger tog initiativ till dialog. En bidragande faktor kan vara att det inte finns några rätta eller felaktiga svar i dessa appar och det kräver en mer engagerad pedagog. Däremot bidrar appar med stark inramning och stark klassifikation till att pedagogerna främst sköter all kommunikation, exempelvis i appar såsom "Memory".

O'Hara (2008) kommer i sin studie fram till att IKT är en effektiv metod för barns lärande och utveckling. Genom att arbeta med IKT ges barnen möjlighet till kreativitet, lärande samt att utveckla sin sociala kompetens och problemlösning. När barn får utforska med IKT på egen hand utvecklar barnen strategier gällande problemlösning. Dock menar O'Hara att inte alla barn är entusiastiska gällande arbetet med IKT. Det framgår även att pedagogiken ligger efter i utvecklingen för att det ska bli optimalt lärande med IKT.

Sammanfattningsvis framgår det i tidigare forskning att pedagogens roll spelar en avgörande roll i hur denne förhåller sig och vilken attityd denne har till digitala verktyg. Dessa faktorer

spelar en avgörande roll i hur pedagogen väljer att arbeta med digitala verktyg i utbildningssyfte tillsammans med barnen. Forskning tyder på att pedagoger kan uppleva en svårighet i hur de kan implementera digitala verktyg i undervisningen. Å andra sidan visar forskning på att det inte alla pedagoger som upplever detta som en svårighet och att det också kan bero på hur pedagoger uppfattar sin egna kompetens. Samt i vilken utsträckning pedagoger erbjuds vidareutbildning. Ytterligare en faktor som påverkar i vilken omfattning pedagoger i förskola och skola använder sig av digitala verktyg i lärandesyfte kan också bero på vilka förutsättningar pedagogerna ges. Exempelvis framkommer det i tidigare forskning att föråldrad utrustning kan vara en anledning till bristande tillgång vilket å andra sidan inte är överraskande då teknik ständigt utvecklas. Hur pedagoger organiserar digitala aktiviteter beror på hur program och applikationer är utformade. Utifrån tidigare forskning är det ofrånkomligt att se hur barn utvecklar sin förmåga att samarbeta, lösa problem och utveckla olika former av strategier.

3. Vetenskapsteoretisk och metodologisk utgångspunkt

Studien tar sin utgångspunkt i det socialkonstruktionistiska perspektivet och använder sig av diskurspsykologisk teori. Nedan följer en närmare beskrivning av de olika utgångspunkterna och centrala begrepp har lyfts fram och definierats

3.1 Socialkonstruktionismen

Syftet med denna studie att undersöka hur verksamma förskollärare i förskolan talar kring lärandesituationer utifrån digital teknik och vilken roll digital teknik har i den dagliga verksamheten på förskolan. Socialkonstruktionism ses som lämplig utgångspunkt eftersom socialkonstruktionismen fokuserar på de olika diskurser som framkommer genom språket.

Att förstå sin omvärld utifrån socialkonstruktionistiskt perspektiv innebär att det inte finns någon färdig objektiv verklighet utan att denna förståelse grundar sig i sociala interaktioner med andra människor (Burr, 1995; Burr, 2003). När människor språkar, konstruerar de samtidigt sin verklighet. Burr menar vidare att människan bör förhålla sig kritiskt till självklar kunskap om föreställningar kring hur världen är (Burr, 1995). Börjesson & Palmblad (2007) menar också på att det blir svårt att avgöra huruvida en tolkning av verkligheten är mer sann än en annan.

3.1.1 Diskurs

Diskursbegreppet kan på ett enkelt sätt definieras med ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Diskurs kan ses som ett ramverk för idéer och sätt att förstå. Dessa ramverk kan ses som ett resultat av människans meningsskapande i tal eller skrift i den sociala världen människan befinner sig i (White, 2004). Burr (1995) betonar att olika diskurser fokuserar på olika aspekter och ger upphov till olika frågeställningar. Beroende på diskursanalytisk inriktning, vilket definieras under rubriken diskursanalys, kan en diskurs verka på olika plan, då det finns stora och små diskurser (Ericsson, 2006). Det vill säga att diskurs på samhälls nivå ses som stora och diskurser i social interaktion mellan människor uppfattas som små diskurser.

Utifrån diskursbegreppet är det möjligt att i studien att ta fasta på det språkbruk förskollärarna använder sig av och således identifiera vilka diskurser som kommer fram i förskolläraernas

berättelser. I denna studie kan en diskurs komma att handla om exempelvis avsaknad av digitala verktyg. Denna studie kommer därför att beröra små diskurser, eftersom analysen tar avstamp i diskurspsykologi.

3.1.2 Positionering

För förklara begreppet positionering behöver vi först tydliggöra betydelsen av positionering. Ett annat ord för positionering är roll, men dessa synonymer kan inte likställas, eftersom roll är ett mer statiskt begrepp än vad positionering är (van Langenhove, Harré, 1999). Positionering sker i all form av konversation mellan människor, där språket får en betydelsefull roll (van Langenhove, Harré, 1999). Vidare menar Davies och Harré och van Langenhove och Harré (1990; 1999) att en positionering inte är statisk, utan människor accepterar och motsätter sig positioneringar kontinuerligt i vardagen; att pendla mellan olika positioneringar benämns även som flytande position. Att positionera sig eller att bli positionerad av andra människor kan ske både medvetet och omedvetet beroende på den kontext människan befinner sig i (Davies & Harré, 1990). Detta beskriver van Langenhove och Harré (1999) som att det finns olika grader av positionering där första ordningen innebär hur människan placerar sig själv moraliskt i sitt språkande med andra människor. Den andra graden av positionering innebär huruvida personen godkänner eller motsätter sig positionen personen blivit tilldelad av någon annan. Människor positionerar sig själv och andra utifrån den diskurs de befinner sig i (Davies & Harré, 1990). Det vill säga att diskursen möjliggör de positioner som det är möjligt att inta (Walkerdine, 1995).

Positioneringsbegreppet innebär för denna studie att analysera hur forskollärarna positionerar sig själva och andra i sina uttalanden. Det är därför av vikt att belysa att positionering i denna studie blir ett användbart analysverktyg.

3.2 Diskursanalys

Diskursanalysen står nära socialkonstruktionismen eftersom det aldrig finns en version av hur verkligheten uppfattas och att all kunskap är konstruerad (Börjesson & Palmblad, 2007). Ett diskursanalytiskt tillvägagångssätt anses vara en relevant metodologisk utgångspunkt då denna ämnar ta reda på hur förståelsen konstrueras hos människor (Bryman, 2011; Börjesson & Palmblad, 2007). Det är dock av vikt att belysa att diskursanalys inte enbart är en metod utan också är ett helhetsperspektiv av det sociala livet (Potter, 1996). Det är med hjälp av diskursanalysen forskaren kan bilda sig en förståelse för språkets roll i relation till hur individerna skapar sin verklighet genom språket (Fejes & Thornberg, 2015). Den insamlade empirin ses som språkliga utsagor och dessa utsagor beskriver en form av verklighet (Fejes & Thornberg, 2015). Diskursanalys används som metod för att analysera texter, men även som en forskningsinriktning rörande frågor om identitet, makt, sociala relationer och språk (Bergström & Boréus, 2012).

Det finns olika diskursanalytiska inriktningar för att analysera hur människor talar och förstår sin omvärld, däribland diskursteori, kritisk diskursanalys samt diskurspsykologi (Boréus, 2015). Gemensamt för dessa utgångspunkter menar Winther Jørgensen & Philips (2000) är att de delar uppfattningen om att våra sätt att tala spelar en aktiv roll i skapandet av vår omvärld, våra identiteter och sociala relationer samt förändringen av dem. Det som skiljer de olika

diskursanalytiska inriktningarna åt är dess omfattning (Börjesson & Palmblad, 2007). Diskursteori och kritisk diskursanalys beskriver stora diskurser, då dessa verkar på samhälls nivå och inte enbart på en specifik plats. Diskurspsykologi däremot är situationsbunden och beskriver därmed en mindre diskurs, avseende de vardagliga samtal där människor formulerar fram världen genom interaktion med andra människor (Börjesson & Palmblad, 2007).

3.3 Diskurspsykologi

Inom socialpsykologin utformades under 1980- och 1990-talen diskurspsykologin (Lindgren, 2006), som har utvecklats till ett centralt tillvägagångssätt inom socialkonstruktionismen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Syftet med diskurspsykologi är att undersöka hur människor metodiskt nyttjar nuvarande diskurser för att konstruera sig själv och världen på ett visst sätt i social interaktion och vad det får för sociala konsekvenser (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Diskurspsykologin lägger tonvikt på att belysa diskurser, vilka framkommer i det vardagliga livet, i den naturliga interaktionen mellan människor (Potter, 2010; Edwards & Potter, 2001; Holmberg 2010). Med ett diskurspsykologiskt angreppssätt studeras den språkliga framställningen i det sammanhang det uttrycks inom (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Lindgren (2006) förklarar att sättet att tala är specifikt för varje tillfälle och skall därmed ses som en handling för hur människor formulerar och argumenterar i konversation och därför blir talet föremål för analys. Vidare menar Holmberg (2010) att språket förändras i takt med att det används och inte som något förutbestämt och därmed är det också möjligt för människor att konstruera olika versioner av samma händelse.

Diskurspsykologi skiljer sig från psykologin på så vis att språk inte ska ses som en resurs för att se de kognitiva processerna utan istället se språk som ämne (Potter & Wetherell, 1987; Edwards & Potter, 2001). Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att psykologiska processer ses som sociala aktiviteter, vilket innebär att diskurspsykologin inte fokuserar på de inre psykiska förhållandena utan på det som sker i sociala sammanhang. Diskursen studerar de psykologiska processer i termer av hur de är konstruerade samt hur de används i interaktion (Potter, 2006). Diskurspsykologin ser inte endast språk uppbyggt av grammatik utan har också för avsikt att undersöka hur språket används i samtal. Det är genom språkliga handlingar som människans psykologiska handlingar synliggörs (Billig, 2003; Parker 2002). Tankar ses som en social interaktion (Lindgren, 2006). Språket används för olika ändamål som en resurs (Potter, 1996) och får således en variation av funktioner och konsekvenser beroende på hur språket används i olika sammanhang (Potter & Wetherell, 1987).

Diskurspsykologi som metod är mångsidig och erbjuder olika analysverktyg eftersom det är möjligt att använda fler än ett verktyg, beroende på studiens fokus. Däribland återfinns bland annat verktyg som variation, funktion, effekt och retorik (Holmberg, 2010; Potter & Wetherell, 1987), vilka kommer att användas i denna studie. Variation som verktyg avser olika sätt att tala om ett särskilt ämne eller fenomen (Ericsson, 2006), vilket i denna studie kommer att innebära olika sätt att tala om digitala verktyg i förskolans kontext. Olika sätt att tala beror på vilken funktion det talade språket avser att göra och det är funktionen i ett uttalande som formar

uttalandet (Potter & Wetherell, 1987), därför är det av vikt att i analysen använda sig av verktyget funktion för att analysera de berättelser förskollärarna uttrycker. Ericsson (2006) menar på att funktion som analysverktyg inte avser att ta reda på det rätta, utan att det snarare handlar om vilken funktion ett uttalande kan ha. Vidare förklarar Holmberg (2010) att effekt som verktyg i analysen innebär den effekt ett uttalande kan få. Funktion och effekt innebär följaktligen i analysen; att utifrån förskollärarnas berättelser skapas det hypoteser kring vilken funktion ett uttalande kan ha samt vilken effekt ett uttalande kan få (Holmberg 2010). Retorik som analysverktyg beskrivs av Ericsson (2006) och Holmberg (2010) som det personen använder sig av för att argumentera för sin sak och beskriver hur denne i interaktion med andra kommer fram till sin förståelse. Vilket för denna studie innebär hur förskollärarna argumenterar och kommer fram till sin förståelse i uttalandet. För att komma åt retoriken i transkriptionerna förklarar Ericsson (2006) att det är möjligt att ställa sig frågan: vad är det som står på spel i textavsnittet?

Sammanfattningsvis går det att beskriva att ett diskursanalytiskt tillvägagångssätt inom diskurspsykologin innebär att se till hur språket i den vardagliga interaktionen används som en resurs utifrån tidigare erfarenheter samt den yttre omvärlden, och därmed de olika varianter av hur världens uppfattas vara (Edwards & Potter, 2001; Potter, 1996).

Diskurspsykologin är relevant för vår studie då vi ämnar undersöka vilka rådande diskurser som framkommer i förskollärares berättelser om barns utveckling och lärande gällande digital teknik.

4. Metod och Design

Nedan presenteras studiens tillvägagångssätt, urval och metod.

4.1 Urval

Då studien ämnar studera digitala verktyg i förskolan har studien avgränsats till att intervjua förskollärare, verksamma i förskolan. Samtliga deltagare har därmed en likvärdig utbildningsnivå och är kvinnor. Det genomfördes tre ostrukturerade intervjuer med tre förskollärare i två kommuner i Sverige, i varje intervju har en respondent och två intervjuare deltagit. Potter och Wetherell (1987) menar att använda sig av intervjuer gör det möjligt för intervjuaren att göra ett medvetet urval av människor där samma teman i intervjun ligger till grund. I studien har ett bekvämlighetsurval använts, vilket syftar till den variation av människor som finns tillgängliga för forskaren. Detta innebär att de deltagare som deltagit i intervjuerna har varit kända för forskaren sen tidigare (Bryman, 2011).

4.2 Ostrukturerad Intervju

Till grund för dataproduktionen i denna studie ligger ostrukturerade intervjuer, vilket Winther Jørgensen & Phillips (2000) menar är en vanlig insamlingsmetod inom diskurspsykologin. Ostrukturerade intervjuer anses som lämplig metod då en person för stunden har konstruerat verkligheten, det vill säga de diskurser personen ger uttryck för (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). En ostrukturerad intervju påminner om ett samtal mellan två människor (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Respondenterna ges en stor frihet att delge nyanserade och öppna svar samt att tyngd läggs vid deltagarnas uppfattningar (Bryman, 2011; Johansson och

Karlsson, 2013). Gilbert och Mulkay (1984) menar att hitta likheter i intervjuer ses som olika variationer och bör därmed ses som värdefullt då likheter stärker vad som verkligen sker. Det är viktigt att poängtera att det respondenten säger i en intervju inte är allt utan snarare hur respondenten uppfattat ämnet i stunden, däremot kan intervjuer leda till viktiga insikter (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Användandet av diskursanalys gör det möjligt för intervjuaren att ställa spontana frågor under intervjuens gång, frågorna behöver inte heller följa en viss ordning (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

4.3 Pilotstudie

Vid pilotstudiens genomförande utgick vi från en semistrukturerad intervju med ett frågeschema. Bryman (2011) menar på att denna kan ge en större förståelse kring intervjuformatet samt intervjuarens roll. Genom att prova intervjufrågorna i pilotstudien är det möjligt att upptäcka brister i intervjuguiden. Bryman (2011) menar på att detta ger forskarna tid att göra justeringar innan empirin som ska användas till studien. Andra fördelar med en pilotstudie är att intervjuaren får öva på att genomföra intervjuer och känna sig säker i sin roll (Bryman, 2011). Efter det analyserade vi resultatet och det blev märkbart att semistrukturerad intervju inte var fördelaktigt för vår studie, då de svar som framkom inte besvarade vår frågeställning. Eftersom angreppssättet ämnar studera språkbruket i den vardagliga interaktionen togs beslutet att byta intervjuform. Det vill säga vi beslutade att byta från en semistrukturerad intervju till en ostrukturerad intervju för att respondenten ges i större utsträckning mer talfrihet.

4.4 Tillvägagångssätt

Informanterna i våra intervjuer kontaktades via mejl och genom telefonsamtal. Genom telefonsamtal och i mejl presenterades syftet med studien och önskan att genomföra en intervju med denne. Informanterna fick därefter föreslå vilken dag som passade dem bäst. När vi träffades meddelades informanterna verbalt och skriftligt om att deras svar och personuppgifter behandlas konfidentiellt samt att vårt intresse inte är att analysera dem som personer utan endast de utsagor som framkommer i samtalet.

Samtliga intervjuer har ägt rum på informantens arbetsplats, vilket Johansson (2013) framhåller vara lämpligt då intervjuerna är relaterade till yrket. Då intervjun är av den ostrukturerade sorten och skall ske som ett naturligt samtal, närvarade vi båda två. Vi som intervjuare ställde enbart uppföljningsfrågor kring det informantens berättade om som vi ansåg vara relevant för vår studie. Genom att vi båda närvarade vid intervjun bidrog detta till att säkerställa att det informantens berättade om som var av vikt för studien togs tillvara på.

Till grund för den ostrukturerade intervjun fanns ett PM (Bilaga 2) med två centrala huvudteman. I detta PM (Bilaga 2) fanns även en inledande fråga gällande digitala verktyg, denna fanns med som en samtalsöppnare och därefter användes vårt PM (Bilaga 2) som stöd. Studien har sin utgångspunkt i diskurspsykologin därför är syftet med den ostrukturerade intervjun att verka som ett vardagligt samtal. Respondenterna tilläts därför att styra samtalet och vi som intervjuare följde upp med frågor. Längden på intervjuerna varierade mellan och 17 och 26 minuter och det empiriska underlaget har en sammanlagd tid på 69 minuter.

4.5 Dataproduktion

För studien är språket en central del, då vi intresserar oss för förskollärarnas berättelser om yngre barns utveckling och lärande gällande digitala verktyg, ljudupptagning blir därför viktig för studiens resultat. Vi har använt oss av mobiltelefonens ljudupptagningssystem men även av papper och penna. Detta menar Eriksson-Zetterquist och Arhne (2015) är av vikt för att dokumentera intervjun samt att flertalet gånger kunna lyssna på den inspelade intervjun. Att en person för anteckningar med penna och papper gör att små spår kan följas upp i intervjun (Eriksson-Zetterquist, Arhne, 2015). Även Bryman (2011) understryker att ljudinspelning mer eller mindre är obligatorisk vid bruket av diskursanalys och att samtliga intervjuer ska spelas in för en mer noggrann analys.

4.6 Transkription

Relevant för studien blir de konstruerade varianter av verkligheten som deltagarna ger uttryck för; denna form av analys sker inte enbart genom den verbala kommunikationen, utan även utifrån text (Bryman, 2011). Det är en nödvändighet att transkribera en intervju från en ljudupptagning då en bra transkription ger goda förutsättningar för analysen (Potter & Wetherell, 1987). Vidare är en intervju en resurs i den sociala interaktionen, där det som sägs är i fokus (Bryman, 2011). Winther Jørgensen & Phillips (2000) menar att både frågor och svar skall transkriberas då intervjun ses som en social interaktion. I transkriberingen av intervjuerna är det viktigt vad förskollärarna säger samt hur de säger det vidare är det av vikt att transkriberingarna är av god kvalitet (Bryman, 2011). Alla intervjuer är ordagrant nedskrivna men för ökad förståelse för det insamlade materialet har vissa korrigeringar gjorts. Ljud av smack, suckar, harklingar är inte med i transkriptionerna av ljudupptagningarna. För att ytterligare underlätta för läsaren har vi satt punkt, kommatecken och börjat meningar med stor bokstav.

4.7 Analytiskt tillvägagångssätt

För att identifiera teman ur transkriptionerna var det nödvändigt att lyssna på intervjuerna och läsa transkriptionerna upprepade gånger. Därefter började vi identifiera teman ur transkriptionerna och dessa textutdrag kom att kategoriseras som en form av kodning. Winther Jørgensen & Phillips (2000) menar att under denna process är det av vikt att förhålla sig öppen för nya teman som kan dyka upp. Detta innebar för vår del att våra teman förändrades under arbetets gång, det kom till nya och reviderades allteftersom vi fått djupare förståelse för vad temat handlar om. Slutligen var det fyra teman som kom att bli centrala i berättelserna. Efter att dessa olika teman var fastställda använde vi oss av de valda analysverktygen utifrån diskurspsykologin. Detta möjliggjorde att vi kunde ställa hypoteser om de utsagor som framkommit och vidare använda oss av frågor som: Vilken funktion kan uttalandet ha och vilken effekt kan uttalandet få? Därigenom urskiljdes tre diskurser utifrån de fyra teman som urskiljs från förskollärarnas berättelser.

4.8 Etiska ställningstaganden

Studien har utgått från Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer, vilka är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Dessa forskningsetiska principerna har använts för att ta hänsyn till deltagarnas integritet.

Informationskravet har tagits hänsyn till genom att informera kring deltagarnas rättigheter, studiens syfte samt att deltagandet i studien är helt frivilligt och deltagarna har rätt att avbryta sin medverkan när som helst under intervjun och därmed inte heller fortsätta sin medverkan i studien. Samtyckeskravet uppfylls genom att innan varje påbörjad intervju delgavs deltagaren en samtyckesblankett där deltagaren ombads läsa igenom informationen och ge sitt skriftliga godkännande eller nekande till att delta i studien. Konfidentialitetskravet har uppnåtts på så sätt att all empiri och insamlat material rörande deltagarna i studien har förvarats på en säker plats där obehöriga inte kunnat ta del av informationen samt att alla deltagare i studien är anonyma. Alla deltagare har blivit informerade om att det insamlade materialet enbart kommer att användas i forskning och att studien kommer att publiceras. All information har deltagarna delgivits via en samtyckesblankett (Vetenskapsrådet, 2002).

Då samtliga respondenter är över 18 år krävs inget skriftligt godkännande men vi valde att ändå samla in detta för att försäkra oss om att respondenterna var medvetna om vad studien ämnar undersöka. Dock togs det inte kontakt med respondenternas chefer innan intervjuerna genomfördes. Något som varit möjligt att göra för att försäkra oss om att respondenterna hade tid för att göra en så god intervju som möjligt. Samtliga intervjuer spelades in med mobiltelefon. För att minska spridningsrisken lades ljudupptagningarna över på ett externt minneskort som förvaras på ett svåråtkomligt ställe, detta för att i största möjliga mån säkerställa konfidentialitetskravet.

4.9 Trovärdighet och Pålitlighet

För att stärka studiens trovärdighet har intervjufrågorna grundats utifrån syfte och forskningsfrågorna. Detta innebär att empirin avser det ämne som har studerats, vilket således är relaterat till det vi ämnar undersöka stämmer överens med det som undersöks (Patel & Davidsson, 2011). För att ytterligare stärka trovärdigheten är att återkoppla till informanterna för att bekräfta att dem uppfattas på ett korrekt sätt (Svensson & Ahrne, 2015), detta har inte skett. Eftersom det inte har uppstått några funderingar hos oss kring vad informanterna sagt.

För att öka pålitligheten har ett PM (Bilaga 2) använts som underlag för intervjuerna och ljudupptagning har skett vid varje intervju, för att frambringa objektivitet till materialet (Bryman, 2011). Undersökningen kan genomföras på nytt, men då informanterna kan ha fått ny kunskap och insikt, menar Patel och Davidsson (2011) att detta kan innebära att resultatet inte blir detsamma.

Vi är medvetna om att det inte går att generalisera ett bekvämlighetsurval då denna studie endast omfattar tre förskollärare i Sverige och inte kan representera alla förskollärare i landet. Även Bryman framhåller att då ett icke-sannolikhetsurval används går det ej att generalisera resultatet då inte alla förskollärare i Sverige representeras (Bryman, 2011).

5. Resultat och Analys

Nedan presenteras resultat och analys av de ostrukturerade intervjuer som ligger till grund för denna studie. Resultat och analys presenteras utifrån fyra teman, vilka grundar sig i studiens empiri. För varje tema i nedanstående avsnitt presenteras utdrag från intervjuerna med

förskollärarna. De teman som framkommit är följande: *Så sitter vi tillsammans, Jag vill, Man kan ta fram bilderna direkt* och *Vi är jättedåliga på att ha dom framme.*

5.1 Så sitter vi tillsammans

I temat *Så sitter vi tillsammans* presenteras berättelserna från intervjuer med samtliga förskollärare. I detta tema framkommer förskollärarnas berättelser kring hur de använder sig av digital teknik tillsammans med barnen.

Utdrag från intervju ett:

Å sen är det ju när vi tittar på bilderna för har vi varit på utflykt till exempel så brukar vi ju då ställa upp bilderna på storskärmen så sitter vi tillsammans och kommenterar och berättar och då ligger ju paddan för den är ju kopplad till den...

Förskolläraren talar här om hur datorplattan och projektorduk används i den dagliga verksamheten, när avdelningens personal och barn har varit på utflykt. I detta utdrag beskriver förskolläraren om hur de går tillväga för att alla barnen på avdelningen ska ta del av en händelse. En funktion med förskollärarens berättelse kan vara att hon menar att den digitala tekniken används för att samtala kring tidigare händelser, i detta fall utflykter. Det är möjligt att uttalandet syftar till en regelbunden aktivitet på avdelningen, då förskolläraren pratar om att de *brukar ställa upp bilderna på storskärm*. Vidare berättar förskolläraren om att de *sitter tillsammans och kommenterar* och berättar kring bilderna som visas på storskärmen. Detta kan därför innebära att datorplattan är begränsad i sin användning för det gemensamma lärandet. Således används storskärmen för att möjliggöra en gemensam upplevelse och därmed kan bidra till kommunikation mellan barnen och personal, genom detta kan effekten således bli ett gemensamt lärande.

Utdrag från intervju två:

... när vi har introducerat babblarna har vi ju tittat på youtube och tittat på den stora duken

I uttalandet berättar förskolläraren om hur de presenterat babblarna och att de har tittat på babblarna på youtube på projektorduken. Det går att förmoda att funktionen med förskollärarens uttalande hänvisar till en aktivitet som gör det möjligt för fler barn att dela en upplevelse, eftersom förskolläraren nämner att *tittat på den stora duken*. Effekten av ett sådant uttalande kan bli att barnen och förskolläraren tillsammans genom en delad upplevelse av ett fenomen, i detta fallet babblarna, får en kollektiv förståelse kring fenomenet babblarna. Det är även rimligt att anta att uttalandet också kan vara av retorisk form. Detta då förskolläraren använder ordet *ju* för att göra oss förvissade om att förskolläraren faktiskt använder sig av den *stora duken* för att låta barnen titta på babblarna.

Utdrag från intervju ett:

... det ju bara det att jag vill ju inte att det ska ta över, så det blir att när dom är sysslolösa så får de leka med paddan då eller någonting. Jag kan tänka mig att man har några barn och man sätter sig tillsammans och att dom får man gör något tillsammans med barnen. Något spel eller vad där nu är eller någonting.

Förskolläraren berättar i detta utdrag om att hon inte vill att datorplattan ska bli ett tidsfördriv eller något som tar över. Utan istället menar hon att i sällskap med barnen använder datorplattan till olika syften. Förskolläraren berättar här om en rädsla över att datorplattan skall bli ett substitut för att hålla barnen sysselsatta, det som till vardags kan ses som att barn är rastlösa, eftersom att förskolläraren säger sig vilja använda datorplattan för att spela spel tillsammans med barnen. Funktionen med detta uttal kan innebära för förskollärarens del att hon försöker att framstå som den som hjälper barnen att inte bli *sysslösa* eftersom hon i uttalande verkar sig veta att när barn är sysslösa får de använda datorplattan. Vidare berättar förskolläraren att om hon tillsammans med några barn *kan* spela spel på datorplattan blir datorplattan värdefull, eftersom förskolläraren *gör något tillsammans med barnen*. Den sammantagna effekten av uttalandet kan då bli att datorplattan blir en samlingsplats för att vara tillsammans.

Sammanfattningsvis använder förskollärare sig i detta temat av meningar som *vi tillsammans och kommenterar, man gör något tillsammans med barnen, har vi ju tittat*. Förskollärarna beskriver i detta tema konstruerar i detta tema vikten av ett samlärande, vilket förskollärarna gör genom att använda sig av ordet *tillsammans*.

5.2 Jag vill...

I temat *Jag vill* presenteras berättelserna från intervjuer med samtliga förskollärare. I detta tema framkommer förskollärarnas berättelser kring hur förskollärarna kan arbeta med digital teknik samt deras egna betydelse i relation till digital teknik.

Utdrag från intervju två:

Jag vill lära mig och jag tycker det är ett jättebra redskap speciellt för dom här små barnen. Men jag vill använda det mer än vad jag gör.

Förskolläraren talar i utdraget om sin uppfattning gällande digitala verktyg för små barns lärande. Hon talar om att det är *jättebra* att använda digitala verktyg för de yngsta barnen. Det kan här tolkas som att förskolläraren använder sig av retoriken för att övertyga oss om att digital teknik är ett *jättebra* verktyg då hon använder sig av förstärkelseordet *jättebra*. Förskolläraren säger sig vilja *använda det mer* det blir då rimligt att anta att hon inte använder de digitala verktygen i den utsträckningen hon själv önskar, då hon anser att det är ett jättebra redskap *men* önskar att nyttja det i större omfattning än vad hon i dagsläget gör. Förskolläraren talar om en vilja, hon *vill* lära sig mer och hon *vill* arbeta mer med digitala verktyg i förskolans verksamhet än vad hon gör. Detta innebär således att hon inte gör detta då hon enbart uttrycker en vilja men inte vidare berättar hur hon gör för att uppnå denna vilja,

Funktionen för uttalandet kan för förskollärarens del vara att hon visar på att hon är medveten då hon menar att digitala verktyg är ett bra verktyg för yngre barns lärande och utveckling. Effekten av ett sådant uttalande kan således bli att förskollärarna inte arbetar för att öka sin egna kompetens eller barnens inom området digital teknik. I uttalandet är det möjligt att förskolläraren positionerar sig själv som okunnig då hon uttrycker att *jag vill lära mig*. Det är också möjligt att förskolläraren använder sig av retoriken för att genomföra positioneringen då hon uttrycker *jag vill lära mig*. *Vill* kan i sammanhanget ses som en övertygelse om kunskap hon idag inte besitter.

Utdrag från intervju tre:

.... ett par föräldrar som var rörande överens om att dom inte behövde köpa pussel för det hade dom ju i sina iPadar... då är det min åsikt att det är inte detsamma_riktigt att pussla i en iPad för där sugs ju biten in och sådär, och då blir inte det riktigt detsamma... och då tänker jag att då blir jag ett komplement_om jag då erbjuder ett pussel så blir jag ett komplement till att dom sitter med sina iPadar hemma och pusslar på det sättet hemma, det är lite där jag är...

Förskolläraren talar i utdraget om hur några föräldrar uttryckt att fysiska pussel är överflödiga eftersom att datorplattan erbjuder digitala pussel och hon ger sin åsikt kring detta i uttalandet. Förskolläraren beskriver hur förskolans verksamhet erbjuder barnen möjlighet att pussla med fysiska pussel. Funktionen av att förskolläraren säger att det inte är detsamma *riktigt* att pussla på datorplattan som med ett fysiskt pussel kan det uttydas att förskolläraren menar att pussel i datorplattan inte är det *riktiga*. Effekten kan således bli att förskollärarens värdering av vad som är det *riktiga* får konsekvenser att barnen inte får uppleva att pussla på olika sätt. Funktionen med framställningen av uttalandet från förskollärarens del kan vara ett försök att framstå som medveten eftersom förskolläraren i uttalandet påstår sig veta att barnen använder sig av datorplattan hemma för att pussla. Genom att påstå sig veta att barnen pusslar på datorplattan hemma kan effekten bli att barnen inte erbjuds att pussla på datorplattan på förskolan, och därmed blir effekten att barn kan bli ojämlika i sin digitala kompetens. Förskolläraren positionerar sig själv då hon beskriver sig som ett *komplement* till datorplattan, därigenom är det också möjligt att anta att hon intar en aktiv roll för barns lärande och utveckling utan att använda sig av datorplattan.

Utdrag från intervju ett:

...för det hade ju varit väldigt lätt att bara sätta den i handen på barnet, nu får du ta kort på vad du har gjort till exempel.

Förskolläraren berättar om hur hon hade kunnat använda datorplattan i förskolans verksamhet. Genom att använda sig av retoriken för att övertyga sig själv och möjligtvis oss om att arbetet med datorplattan inte är en större svårighet för barnen och läraren själv att arbeta med, eftersom förskolläraren talar om att det *hade ju varit väldigt lätt*. Förskolläraren talar om att det *hade ju varit väldigt lätt* att bara sätta den i handen på barnet. När förskolläraren använder ordet *hade* i detta uttalande kan således innebära är att förskolläraren tar avstånd från att ge barnen möjlighet att utforska tillsammans med datorplattan. Vidare använder sig förskolläraren av ordet *lätt* när hon förklarar hur de kan låta barnen använda datorplattan. Genom att använda ordet *lätt* kan det antas att förskolläraren gör en värdering i huruvida barnen kan arbeta med plattan. Sammantaget av dessa ord kan funktionen således vara att förskolläraren distanserar sig själv. Vidare är det möjligt att anta att förskolläraren positionerar sig själv när hon menar på att hennes egna roll bör vara aktiv i arbetet med datorplattan och inte lämna över ansvaret till barnen, genom att *bara sätta den* i händerna på barnen.

Utdrag från intervju tre:

Intervjuare- Vad tänker du är anledning till att du inte arbetar med datorplattan om du ser det som lärande?

Förskollärare- Tiden spelar ju viss roll, så är det ju alltid men det..men asså det som jag kanske mest, om man nu ska använda ordet emot, vilket jag inte tycker om men... det är ju appar och sånt här... vanliga appar.. alltså...Petsson och Findus, det finns ju många såna där liksom... där dom... där jag ju har sett hur dom gör... att man bakar kakor på nått ställe, man bara liksom sliter ner de här sakerna... sitter man ner jämte och diskuterar vad lägger du nu i din kaksmet, då blir det ju plötsligt pedagogisk kan jag tänka mig... Men det är ju just det här att det används på ett sätt som jag tycker tappar sin pedagogiska roll och det är när dom sitter själva med dom och.....har man inte någon diskussion runt vad som händer... då blir det för mig inte pedagogiskt...

I detta utdrag ställs frågan vad förskolläraren har för anledning till att hon inte arbetar med datorplattan när hon anser att den är lärande. Förskolläraren uttrycker att det finns olika typer av appar eftersom hon talar om *vanliga appar* i detta utdrag. Hon talar om hur dessa appar används i hennes frånvaro blir opedagogiska då barnen använder appen på ett sätt förskolläraren uttrycker *tappar sin pedagogiska roll*. Förskolläraren menar att när hon är närvarande och för en *diskussion* kring appens innehåll blir situationen pedagogisk. Funktionen av denna framställning kan således innebära att förskolläraren positionerar sig själv som lärande, utan förskollärarens närvaro blir inte situationen pedagogisk. Centralt i utdraget bortsett från pedagogens positionering blir den *diskussion* som uppstår mellan förskolläraren och barnen kring appens innehåll. Förskolläraren talar här vad som är väsentlig för att en situation skall bli pedagogisk. Det är möjligt att effekten av förskollärarens framställning innebär att de situationer hon inte närvara i inte heller blir pedagogiska eftersom att det inte sker en diskussion.

Utdrag från intervju två:

Intervjuare- Är det något du upplever svårt med IKT?

Förskollärare- Nej kanske inte men det är ju lättare om man i arbetslaget har ett intresse allihopa på något sätt man tänker IKT i det då är det ju lättare att få med sig (skrattar) så är det ju. Då är det ju tur nu att vi har fått Anna nu som är ung och rask för så är det ju. Man ska inte klandra dom som inte har ett intresse.

Förskolläraren besvarar intervjuarens fråga gällande om hon upplever IKT som svårt. I uttalandet uttrycker förskolläraren att hon själv inte upplever det som en svårighet att arbeta med IKT. Vidare talar hon om att det underlättat om arbetslaget hade ett gemensamt *intresse* för IKT. Det kan tolkas som att förskolläraren då positionerar de andra i arbetslaget som ointresserade. En funktion med uttalandet kan således vara att förskolläraren eftersträvar ett kollektivt ansvar för IKT. Förskolläraren talar också om att det är *tur* att de har Anna därför hon är *ung och rask*. Genom att hon här talar om att det är *tur* och *ung och rask* kan uttalandet också vara av retorisk form då det är möjligt att hon påstår att unga har en högre IKT kompetens än andra. Att vara ung kan enligt förskolläraren tolkas som att vara rask, vilket vidare kan innebära att följa den digitala utvecklingen. Effekten kan således bli att arbetslaget arbetar med IKT eftersom de har fått Anna som är ung och rask.

Sammanfattningsvis talar förskollärarna i temat *Jag vill* om hur de positionerar sig i arbetet med digital teknik på förskolan. Förskollärarna använder sig av uttryck såsom *Jag vill lära mig, hade ju varit väldigt lätt* när förskollärarna pratar om digital teknik i förskolans verksamhet samtidigt

uttrycker sig en förskollärare *jag tycker tappar sin pedagogiska roll och det är när dom sitter själva*. Tydligt i dessa utdrag blir förskollärares uppfattning om den egna rollen samt det kollektiva ansvaret för digitala verktyg.

5.3 Man kan ta fram bilderna direkt

I temat *Man kan ta fram bilderna direkt* presenteras berättelserna från intervjuer med samtliga förskollärare. I detta tema framkommer förskollärarnas berättelser kring hur de arbetar och önskar att arbeta med hjälp av digitala verktyg i deras respektive verksamheter på förskolorna.

Utdrag från intervju 2:

Ja för att det är snabbt och dom har ju inte riktigt språket men med hjälp av bilder och just i Paden, man fotograferar och då kan man ta fram bilderna direkt och visa dom och man kan se på dom och uttryck fast dom inte har orden så är det jättebra plus att det då är snabbt att ta

I utdraget talar förskolläraren om hur hon arbetar med datorplattan tillsammans med yngre barn i förskolan. Med hjälp av datorplattan fotograferas det samt att de kan titta på bilderna. I det här utdraget synliggörs det att förskolläraren använder sig av datorplattan som ett kommunikationsverktyg med de yngre barnen i förskolans verksamhet. I utdraget talar förskolläraren om att *man* bland annat kan fotografera och ta fram bilderna och visa barnen, här är det rimligt att förskolläraren positionerar sig själv. Då *man* inte avser någon speciell person och därför är det också vara troligt att förskolläraren fransäger sig det fulla ansvaret för att vara den som fotograferar. Förskolläraren talar i utdraget om att det går *snabbt* att använda datorplattan och att materialet kan användas *direkt*. Således är det rimligt att anta att tidigare verktyg inom förskolans verksamhet har varit långsamma och att resultatet från aktiviteter inte syns lika *snabbt*. Funktionen med uttalandet kan därför vara att förskolläraren anser att datorplattan effektiviserar arbetet och att det därmed kan underlätta kommunikationen med de yngsta barnen. Effekten av detta kan innebära att datorplattan tjänar ett syfte i att vara en mellanhand i kommunikationen mellan barn och förskollärare. I uttalandet kan det uppfattas som att förskolläraren konstruerar användandet av datorplattan när hon resonerar i att de kan ta fram bilderna *direkt* och att hon därefter kan se barnens uttryck med kropp och ansikte.

Utdrag från intervju tre:

Förskollärare- Vi har önskat att faktiskt få en ny sån (pedagogen pekar på taket mot den digitala projektorn som sitter fastmonterad), en till sån som är portabel då. Då skulle man kunnat ta med sig in i rummet där till exempel.

Intervjuare- Så att det inte blir statiskt?

Förskollärare- Ja, precis, så man kan, om dom leker, dom leker mycket brandman nu till exempel kunna starta upp en eld då.”

I detta utdraget berättar förskolläraren om deras digitala verktyg. Hon uttrycker sin önskan om att få en digital projektor som inte sitter fastmonterad i taket. Hon säger att de då kan förflytta den *portabla* kanonen mellan de olika rummen på avdelningen. Förskolläraren kan då anpassa användandet av en digital projektor till barnens pågående lek i de olika miljöerna i förskolan

vilket kan tolkas vara förskollärarens konstruktion av användandet. Effekten av uttalandet kan därför uppfattas som att hon idag inte följer barnens lek då hon inte har tillgång till olika variationer av digitala projektorer enligt förskolläraren. Leken blir begränsad för barnen och då blir också användandet av den digitala projektorn begränsat. I detta utdrag positionerar sig förskolläraren när hon talar om att *Vi har önskat*, det vill säga att förskolläraren positionerar sig här i en grupp och det är rimligt att anta att hon syftar på det arbetslag hon ingår i. Funktionen av denna positionering kan därför innebära att förskolläraren delvis frånsäger sig att det är hennes egna önskan, utan att det snarare är arbetslaget tillsammans som kommit fram till att de önskar en portabel digital projektor.

Utdrag från intervju ett:

Våra barn scrollar enkelt när vi tittar på bilder och säger att det kan vi titta på datorn och så och om vi tittar på paddan när vi söker något ellerMan ser ju ofta i det här att barnen är väldigt duktiga.

I detta uttalandet uttrycker förskolläraren sig om hur barnen på hennes avdelning tittar på bilder på datorplattan och scrollar. Förskolläraren talar här om att barnen är kompetenta nog att scrolla, eftersom hon beskriver att barnen *enkelt* genomför momentet. Att detta är *enkelt* kan därför innebära att scrolla är något barn erbjuds att göra på förskolan. Förskolläraren uttrycker här vilka former av digital teknik hon använder tillsammans med barnen, datorn och paddan. Det är rimligt att anta att förskolläraren syftar på datorplattan när hon pratar om *paddan*. Funktionen av att förskolläraren säger *man ser ju ofta i det här att barnen är väldigt duktiga* blir att förskolläraren ser att många av barnen är *ofta* duktiga på digital teknik men inte hela tiden. Vidare kan uttalandet vara av retorisk form då detta inte gäller alla barn eftersom förskolläraren använder begreppet *ofta*. Effekten kan således bli att det finns en digital ojämlikhet i användandet av digital teknik när barnen scrollar, tittar eller söker. Det är också rimligt att anta att förskollärarens uttalande är av retorisk form, där hon övertygar sig själv om barnens digitala kompetens, då barnen enligt henne är *väldigt duktiga*.

Sammanfattningsvis beskriver förskollärarna i temat hur de använder sig av eller vill använda sig av digitala verktyg för att gynna yngre barns lärande. Förskollärarna använder sig av ord som *enkelt*, *ofta*, *snabbt* i sin konstruktion av användandet av digitala verktyg. Att den digitala tekniken är enkel och lättillgänglig konstrueras som positivt i förskollärarnas berättelser.

5.4 Vi är jättedåliga på att ha dom framme

I temat *Vi är jättedåliga på att ha dom framme* presenteras berättelserna från intervjuer med samtliga förskollärare. I detta tema framkommer förskollärarnas berättelser kring datorplattans tillgänglighet och placering på respektive avdelningar.

Utdrag från intervju ett:

... vi har ju våra på hyllan, oftast, när vi är iväg då är den ju med och samma om vi håller på med någonting då ligger den ju oftast framme ... /.../ men den ligger ju inte tillgänglig så barnen ser den dagligen precis

Förskolläraren berättar här om vart datorplattorna förvaras och hur åtkomlig de är för barnen på avdelningen. Hon ger uttryck för att det är personalen i arbetslaget som lägger datorplattorna på hyllan och att de sällan förvarar datorplattorna på något annat ställe, förutom när de gör *någonting*. Det är möjligt att förskolläraren här hänvisar till att *någonting* är en aktivitet som är planerad eller har ett syfte och därför medvetet placeras tillgänglig, eftersom att barnen i sin vardag på förskolan inte *ser* datorplattan. Funktionen av förskollärarens konstruktion om hur tillgänglig deras datorplattor är på avdelningen kan därmed innebära att det krävs att de gör något för att någon datorplatta skall användas.

Utdrag från intervju två:

... vi är dåliga på att låta barnen använda Ipaden. Och om det beror på och då tänker jag att man skulle ha en iPad som är barnens.

Här talar förskolläraren om i vilken utsträckning barnen på avdelningen tillåts använda datorplattan och anledningen till detta. I uttalandet blir det synligt att pedagogerna i arbetslaget inte är särskilt bra på att erbjuda datorplattan till barnen på avdelningen. Det är möjligt att uttalandet är av retorisk form då förskolläraren berättar för oss om sina tankar kring att barnen skulle haft en egen datorplatta och att det kan vara en bakomliggande orsak till att de inte låter barnen använda datorplattan i den omfattning hon rimligtvis hade önskat. Förskolläraren positionerar inte bara sig själv utan även de andra i arbetslaget som *dålig*, när hon använder sig av substantivet *vi* som pekar på plural istället för substantivet *jag* som är singular. Datorplattan som finns på avdelningen används främst av arbetslaget eftersom förskolläraren här berättar om att det *skulle* haft en datorplatta som är barnens egna. Det rimligt att anta att effekten av förskollärarens framställning ifall åtkomsten till datorplattan hade varit mer omfattande, skulle barnen på avdelningen använda datorplattan betydligt mer än vad de i dagsläget gör.

Utdrag från intervju tre:

Vi är jättedåliga på att ha dom framme, det kan jag ärlig erkänna, men ... dom kan ju peka på en QR kod och då förstår vi att den är helt meningslös utan lärplattan, så då får dom ju en platta

I detta utdrag beskriver förskolläraren hur de tillåter barnen använda datorplattan på avdelningen och hur de tillhandahåller datorplattan. Det framgår att hon och de övriga i arbetslaget inte brukar förvara datorplattorna *framme* vilket troligen antyder att datorplattan ligger på ett ställe som inte gör det möjligt för barnen att nå dem. Barnen kan *peka* på en digital kod och då får barnen en datorplatta av förskolläraren. Hon talar också om att den digitala koden är *meningslös* utan en datorplatta, genom ett sådant uttryck kan det uppfattas att den digitala koden har en isolerande funktion och endast kan få effekt ihop med en datorplatta. Funktionen av denna framställning kan således innebära för hennes egna del vara att hon förstår vikten av att erbjuda datorplattan till barnen eftersom de har gjort ett aktivt val med att arbeta med digitala koder, eftersom de digitala koderna annars inte fyller någon ytterligare funktion. Det är också möjligt att förskolläraren använde sig av retoriken för att påminna sig själv om datorplattans varande, i detta fall genom de digitala koderna, i förskolans kontext. Förskolläraren positionerar, precis som i ovanstående utdrag, *vi* som *jättedåliga* och syftar därmed inte enbart

till sig själv utan även andra. När förskolläraren använder sig av ordet *jättedåliga* är det rimligt att anta att hon här syftar till datorplattans tillgänglighet och inte till förskollärarens kompetens i övrigt.

Sammanfattningsvis berättar förskollärarna i dessa utdrag om deras egna positionering i samband med datorplattans tillgänglighet på deras respektive avdelningar. Förskollärarna uttrycker bland annat sig om *vi är jättedåliga på att ha dom framme, vi är dåliga på att låta barnen använda iPaden och den ligger ju inte tillgänglig*. I och med detta positionerar inte förskollärarna enbart sig själv utan också hela arbetslaget när de talar om *vi*.

6. Sammanfattning av resultat

I nedanstående avsnitt presenteras ett sammanfattat resultat av analyserna där diskurserna synliggörs. Genom att sammanfatta de resultat och analyser, som finns ovan, har det synliggjorts tre diskurser i relation till förskollärarnas berättelser. Dessa tre diskurser är *förskollärarens positionering, det gemensamma lärandet* och *bristande tillgänglighet*. Förskollärarnas berättelser sammanflätar diskurserna, dessa går att återfinna i majoriteten av empirin som återfinns i resultat och analys kapitlet.

6.1 Förskollärarens positionering

Diskursen om förskollärarens positionering framkommer i samtliga teman och i många berättelser om digitala verktyg och yngre barns lärande samt den digitala teknikens roll i förskolans verksamhet. Retoriken återkommer flertalet gånger och markerar hur förskollärarna positionerar sig själva. Förskollärarna positionerar sig själva genom att använda ord som komplement och lärande. Resultatet pekar på att förskolläraren positionerar sig som betydelsefull för barns utveckling och lärande genom digitala verktyg. Förskolläraren positionerar sig genom att hävda att hennes pedagogiska roll är avgörande för att ett pedagogiskt lärande ska möjliggöras, det vill säga en diskussion mellan barn och förskolläraren kring de digitala verktygens funktion och innehåll. Förskollärarna positionerar inte bara sig själv utan även andra, detta visar sig då förskollärarna pratar *vi* istället för *jag*. Förskollärarna positionerar sig och andra som *dåliga* och *jättedåliga* när förskolläraren talar om hur de möjliggör digitala verktygs tillgänglighet för barnen. Diskursen om förskollärarens positionering består av en variation av olika positioneringar som blir möjliga för förskolläraren, ofta handlar det om hur förskolläraren positionerar sig gentemot den digitala tekniken som finns tillgänglig i förskolans verksamhet. I resultatet framkommer det också att förskolläraren positionerar arbetslaget, bland annat som ointresserade av digitala verktyg.

6.2 Det gemensamma lärandet

En annan diskurs som visat sig i förskollärarnas skildringar gällande yngre barn och digital teknik i förskolans verksamhet är vikten av det gemensamma lärandet. Centralt för flertalet utdrag blir begreppen *tillsammans* och *vi* då dessa begrepp återkommer ofta i förskollärarnas berättelser om det gemensamma lärandet. I berättelserna kan det således tolkas att förskollärarna menar att är av vikt att konstruera ett gemensamt lärande kring digital teknik genom att vara tillsammans och dela en upplevelse gemensamt med barnen. Förskollärarna argumenterar för vikten av det gemensamma lärandet genom att använda sig av begrepp som *tillsammans, prata, titta* och *diskussion*, dessa begrepp används kontinuerligt genom de olika

teman i resultat och analys kapitlet. Det kan tolkas som att språket är av vikt för att det gemensamma lärandet ska kunna ske, förskollärarna syftar här till både det verbala och det ickeverbala språket, detta då förskollärarna berättar hur de använder sig av den digitala tekniken för att skapa en kommunikation. Förskolläraren argumenterar för den pedagogiska aspekten gällande arbetet med digitala verktyg genom att använda sig av ords som *ju* och meningar som *har man inte någon diskussion runt vad som händer... då blir det för mig inte pedagogiskt...* och *man ta fram bilderna direkt och visa dom och man kan se på dom och uttryck* i dessa uttalanden av förskollärarna framgår att förskollärarens delaktighet blir avgörande för att de digitala verktygen blir pedagogiska. Detta sammankopplas även tydligt till språkbruket då det är genom diskussion och dialog som förskollärarna argumenterar för att arbetet med digitala verktyg blir pedagogiska. Effekten av dessa uttalanden kan vara att arbeta med digitala verktyg enbart sker när en förskollärare är närvarande som kan bidra till det gemensamma lärandet.

6.3 Bristande tillgänglighet

En annan framträdande diskurs berör tillgängligheten av digitala verktyg för barnen på förskolan. I förskollärarnas berättelser framkommer det att barnen har en begränsad tillgänglighet till digitala verktyg, främst datorplattan, i förskolans verksamhet. Det framkommer även att den digitala tekniken ofta är begränsad då den inte finns synlig för barnen, eftersom den digitala tekniken placeras på hyllor eller utom räckhåll för barnen. I förskollärarnas berättelser framträder olika versioner av hur barnen går tillväga för att få använda digitala verktyg. Strategier barnen använder är bland annat att peka på digitala koder som sitter uppsatta och dessa uppfyller inga syften om de inte använder datorplattan. En annan strategi barnen använder sig av är att de önskar söka efter information, vilket de då använder datorplattan eller datorn till.

Det framkommer även att tillgängligheten till digitala verktyg är begränsad, detta beskrivs som ett organisatoriskt dilemma då förskollärarna har efterfrågat tillgång till mer digital teknik men inte fått tillgång till denna. Utifrån förskollärarnas utsagor går det att utläsa att om de hade haft tillgång till mer digital teknik i förskolans verksamhet hade tillgängligheten ökat för barnen. I en utsaga uttrycker förskolläraren om barnen hade haft en egen datorplatta hade tillgängligheten för barnen varit större. En annan förskollärare talade om hur de önskar en portabel digital projektor till avdelningen, för att på så vis kunna följa barnens lek på ett annat sätt än vad de idag kan göra.

7. Diskussion

Studiens syfte är att undersöka vilka diskurser som framkommer om digitala verktyg i förskollärares berättelser samt att problematisera de diskurser som framkommer i förhållande till förskolans verksamhet. Studien utgår från följande forskningsfrågor:

- Hur berättar förskollärare om yngre barns lärande och utveckling i relation till digital teknik?
- Vilka diskurser är möjliga att identifiera i förskollärarnas berättelser om yngre barns lärande och utveckling i relation till digital teknik?

Utifrån studiens syfte och frågeställningar följer nedan en diskussion, diskussionen är indelad i följande teman: *bristande tillgänglighet*, *det gemensamma lärandet* och *förskollärarens positionering*. I dessa teman diskuteras delar av studiens resultat i relation till tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter.

7.1 Förskollärarens positionering

I studiens resultat synliggjordes diskursen om förskollärarnas positionering gällande digitala verktyg. Förskollärarna positionerar sig och andra i arbetslaget som *jättedåliga* och *dåliga* i sammanhanget av hur förskollärarna gör datorplattorna tillgängliga för barnen. Det är möjligt att förskollärarens positionering som *dålig* beror på att förskollärarna inte arbetar i den utsträckning de önskar med digitala verktyg och att förskollärarna känner sig osäkra på sin egna kunskap gällande digital teknik. Tidigare forskning (Ljung-Djärf, 2004) visar att när pedagoger upplever sig osäkra kring den självupplevda kompetensen hindras barnen från att använda sig av digitala verktyg. Likt denna forskning kommer även Kerckaert, Vanderlinde, van Braak (2015) fram till liknande resultat det vill säga den digitala kompetens hos pedagogen blir avgörande för i vilken omfattning IKT kommer att användas i klassrummet och det blir också avgörande för vilket stöd barnen får av pedagogen i sitt lärande gentemot digital teknik. Utifrån denna tidigare forskning och vår studies resultat kan förskollärarnas positionering till digital teknik ses som problematiskt. Problematiken uppkommer då förskollärarna inte erbjuder barnen digitala verktyg i någon större utsträckning. I sin tur påverkar frånvaron av digitala verktyg möjligheten till lärande och utveckling genom digital teknik för de yngre barnen i förskolans verksamhet. Förskollärarnas positionering som *okunnig*, viljan att lära sig mer, kan förstås utifrån Zaranis och Oikonomidis (2014) resultat som menar att graden av fortbildningen har en signifikant inverkan på lärarnas syn på digitala verktyg och hur dessa kan arbetas med. Hög grad av fortbildning bidrar till en förändrad kunskapssyn hos lärarna.

I resultatet talar en förskollärare om sig själv som ett *komplement* till digitala verktyg, vilket kan uppfattas som att förskolläraren i det fallet positionerar sig som ett *komplement*. I ett annat resultat är det möjligt att uppfatta att förskolläraren positionerar sig som den *lärande*. Genom dessa positioneringar kan det ses som att förskollärarna anser sin roll som ovärderlig för att barnen i förskolan ska uppnå ett lärande som inte går att uppnå genom digitala verktyg.

Förskollärares förhållningssätt gällande IKT kan få konsekvenser i arbetet med digitala verktyg (Nikolopoulou & Gialamas, 2015). När förskolläraren positionerar sig som *lärande* i sammanhanget med olika applikationer i datorplattan kan detta ses som att förskolläraren inte ser lärandet i applikationen utan sin egna närvaro. Svårigheten med att förskollärarens snäva förhållningssätt gentemot digitala verktyg kan således bidra till att arbetet med digitala verktyg blir begränsat.

Dong och Newmans (2016) menar att förskollärare upplever en svårighet att arbeta med IKT i förskolans verksamhet på ett pedagogiskt och utvecklande sätt med yngre barn samt att vikten av riktlinjer gällande arbetet med digital teknik. Förskollärarna i vår studie talar hur de kan arbeta med digitala verktyg tillsammans med de yngre barnen, med betoning på ordet kan. Det

framkommer i vårt resultat att förskollärarna har svårt att berätta om hur de i större utsträckning arbetar med digital teknik tillsammans med barnen det framkommer endast några få exempel. Exempelen som anges syftar ofta till förskollärarens görande och inte barnens arbete med digitala verktyg.

7.2 Det gemensamma lärandet

En framträdande diskurs som visat sig i resultat och analys kapitlet är det gemensamma lärandet, Förskollärarna skildrar i sina berättelser vikten av att vara *tillsammans* och föra en dialog kring det som visas på exempelvis projektorduken eller på appen i datorplattan. Det framgår i studien flertalet gånger att det är genom att vara tillsammans och diskutera som situationen blir pedagogisk och lärande. Utifrån samtliga förskollärares berättelser framgår det en entydig uppfattning om att digitala verktyg ska användas tillsammans med en förskollärare eller annat barn för att skapa ett samtal. Det kan tyda på att den allmänna uppfattningen från dessa förskollärare är att digitala verktyg således inte ska användas på egen hand. Men till skillnad från Palmérs (2015) studies där resultat visar att det är beroende på vilken app som pedagogen använder tillsammans så inbjuder pedagogen barnen till olika grader av dialog och att appens klassificering påverkar dialogen och hur pedagogen anpassar lärandet. Vårt resultat visar att oberoende på vilken applikation som används så sker en kommunikation mellan barnen och förskolläraren, eftersom barnen och förskolläraren utför en aktivitet tillsammans. Att vara tillsammans i detta resultat indikerar även till att användandet av digitala verktyg blir pedagogiskt.

O'Hara (2008) belyser att IKT är en effektiv metod för barns lärande och utveckling. I resultatet talar en förskollärare om hur hon använder datorplattan för att på ett snabbt sätt kunna kommunicera både verbalt- och ickeverbalt med de yngsta barnen på förskolan. Språkbarriären kan minska med hjälp av olika applikationer i datorplattan (Masoumi, 2015), vilket även förskolläraren uttrycker när hon talar om att hon kan se på barnets reaktion när hon tar hjälp av datorplattan.

Det framgår att förskollärarna använder sig av en digital projektor i olika sammanhang, bland annat för att introducera ett nytt tema eller för att följa barns lek. Den digitala projektorn upplevs som värdefull för förskollärarna i syfte till ett gemensamt lärande då den inte är lika begränsad som en datorplatta, men samtidigt fyller inte den digitala projektorn någon funktion om inte en dator eller datorplatta är ihopkopplad med denna. Genom att använda sig av digitala verktyg, utvecklar barn sin sociala kompetens och förmåga att samarbeta (Howard, Miles & Rees-Davies, 2012; O'Hara, 2008; Walldén Hillström, 2014).

7.3 Bristande tillgänglighet

I diskursen om bristande tillgänglighet tydliggjordes det i förskollärarnas berättelser om hur digital teknik görs tillgänglig för barnen i förskolans verksamhet. Bland annat talar förskollärarna om hur de placerar datorplattan på en hylla och att datorplattan inte finns synlig för barnen. I denna diskurs är det sannolikt att förskollärarna använder sig av datorplattan för att bland annat utföra administrativa uppgifter vilket även framkommer i Samuelsson (2014) avhandling. Å andra sidan framkommer det i förskollärarnas berättelser att barnen får använda datorplattan när de pekar på de digitala koderna som sitter på väggen.

Utifrån studiens resultat blir det synligt att barnen har en viss tillgång till digitala verktyg, framförallt datorplattan, men inte i någon större utsträckning. En bristande tillgänglighet kan ses som en problematik i förskolans verksamhet. Men bristande tillgång till datorplattor kan samtidigt bidra till att barn utvecklar strategier för att få tillgång till datorplattan (Walldén Hillström, 2014).

En annan aspekt av bristande tillgång till digitala resurser i hemmet kan ge konsekvenser i förskolans kontext, då barn på förskolan kan upplevas som osäkra kring digital teknik (Ljung-Djärf (2004). En ytterligare konsekvens till att barn i förskolan inte får erfara digitala verktyg i någon vidare utsträckning kan bidra till en digital ojämlikhet högre upp i skolåldern (Samuelsson, 2014). Det kan således förstås som att förskolan spelar en betydande roll för att tidigt motverka eventuella digitala ojämlikheter.

Förskollärare menar vidare i denna studie att de efterfrågat mer digital teknik men inte fått tillgång till mer digital teknik i förskolan. Tillgängligheten av digitala verktyg hindras av olika orsaker, men en framträdande faktor är den ekonomiska aspekten (Nikolopoulou & Gialamas, 2013). Den ekonomiska aspekten menar dock Masoumi (2015) inte är den främst framträdande i sin studie, utan snarare förskollärares attityder och värderingar som påverkar användandet av digitala verktyg i förskolans verksamhet bland de yngre barnen. I resultaten uttrycks en vision om ifall barnen skulle haft en egen datorplatta skulle barnen tillåtas använda datorplattan i högre grad och tillgängligheten av datorplattan hade varit större för barnen. Dock påvisar även vårt resultat att den bristande tillgängligheten inte enbart beror på antalet datorplattor utan även ett ointresse hos förskollärarna, därför blir förskollärarnas tankar och övertygelser avgörande för hur tillgängliga digitala verktyg görs för barnen. Nilsen (2014) menar också att pedagogernas föreställningar om datorplattan får avgörande konsekvenser för hur datorplattan används och den tillgång barnen erbjuds till digitala verktyg.

7.4 Sammanfattning av diskussion

Diskussionen om förskollärares positionering tar upp hur förskollärarna positionerar sig själva och andra. De positioneringar som görs är bland annat dålig, vilket får konsekvenser för användandet av digitala verktyg i förskolans kontext. Det sker också positioneringar som lärande och komplement där förskolläraren ser sin roll högst ovärderlig för barns utveckling och lärande genom digitala verktyg. Dessa positioneringar leder oss vidare till diskursen om det gemensamma lärandet som innefattar vikten av att vara tillsammans. Här blir förskollärares positioner som lärande central. Tydlig blir vikten av dialog och diskussion mellan förskollärare och barn för att en pedagogisk aktivitet ska ske, något som i förskollärarnas berättelser framställs som viktigt. För de yngsta kan de digitala verktygen ses som ett hjälpmedel i kommunikationen mellan barn och förskollärare. En annan framträdande diskurs är den bristande tillgängligheten, vilket också visar på olika positioneringar förskollärarna gör. Bland annat positioneras arbetslaget som ointresserade och därmed påverkar förskollärares attityder och förhållningssätt arbetet med digitala verktyg. Problematiskt blir även datorplattornas förvaring, då de förvaras otillgängligt för barnen, vilket betyder att barnen behöver hjälp att få tillgång till den. Bristande tillgänglighet kan därför leda till digital

ojämlikhet bland barn, eftersom det finns en bristande tillgänglighet till datorplattor samt förskollärare attityder till digitala verktyg.

7.5 Slutsats

Denna studie har tagit avstamp i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, vilket innebär hur personer konstruerar sin verklighet. Det är genom diskurspsykologin möjligt att fördjupa sig i vardagliga interaktioner. För denna studie innebär detta hur förskollärare berättar om digitala verktyg i relation till yngre barns lärande och utveckling i förskolans verksamhet.

Utifrån de berättelser förskollärare har gett uttryck för är det möjligt att dra slutsatsen att förskollärarna har tydliga visioner om hur de önskar arbeta med digitala verktyg med de yngre barnen. Samtidigt framkommer det i resultatet att deras förhållningssätt begränsar i vilken omfattning de arbetar och gör digitala verktyg tillgängliga för barn. En annan slutsats är att digitala verktyg blir pedagogiska när de används av förskollärare och yngre barn tillsammans och en dialog förs kring innehållet i det digitala verktyget.

7.6 Metoddiskussion

Denna studie tar avstamp i det socialkonstruktionistiska perspektivet med inriktning på diskurspsykologin, detta för att ta reda på vilka framträdande diskurser om barns lärande och utveckling gällande digitala verktyg som råder i förskollärarnas utsagor. För att komma fram till vilka diskurser som är framträdande har det gjort ostrukturerade intervjuer. Studiens omfattning anpassades efter den tilldelade tiden. Studien begränsades till tre intervjuer med tre förskollärare, fördelen med färre antal intervjuer gjorde det möjligt för oss att fördjupa oss i respondenternas utsagor. Med fler intervjuer hade det varit möjligt att få en vidare syn på ämnet. Då syftet med studien inte har varit att generalisera resultatet har detta bidragit till en fördjupad förståelse och kunskap av de berättelse som framkommit gällande digitala verktyg i relation till yngre barns lärande och utveckling.

Fokusgrupp är en annan metod som är förenlig med socialkonstruktionismen, i en fokusgrupp diskuterar respondenterna tillsammans kring ett ämne, vilket kan bidra till längre utsagor att analysera. Vi var dock inte intresserade av det respondenterna kom fram till gemensamt utan snarare de diskurser som uppkom i de enskilda intervjuerna, det vill säga, de diskurser som framkom ofta i de olika intervjuerna.

Intervjuerna genomfördes på två olika förskolor, vilket innebar att två av förskollärarna som deltog i studien arbetar på samma förskola dock på olika avdelningar. Intervjuerna som ägde rum på samma förskola genomfördes samma dag. Fördelen med att dessa två intervjuer genomfördes på samma dag är att förskollärarna inte kunde diskutera frågorna med varandra innan intervju två ägde rum och så inte heller influerats av varandras svar. Den tredje intervjun genomfördes vid ett annat tillfälle.

8. Didaktiska implikationer

Studies resultat visar att förskollärarens attityd spelar en avgörande roll för hur digitala verktyg görs tillgängliga för yngre barn och i vilken omfattning förskollärare arbetar med digitala verktyg i lärandesyfte. Denna studie kan därför bidra med att väcka tankar hos förskollärarens

egna förhållningssätt till digitala verktyg, samt hur denne arbetar med digitala verktyg i den egna verksamheten. Således görs förskollärare medvetna om sitt egna sätt att arbeta med digitala verktyg i förskolans kontext. Den ökade medvetenheten kan därmed bidra till förskollärare ser vikten av att arbeta med digitala verktyg, för att i gynna yngre barns lärande och utveckling på varierat sätt.

9. Vidare forskning

Då denna studie belyser digitala verktyg ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv med enbart tre intervjuer. Det vore därför intressant att göra fler intervjuer med fler respondenter för att kunna urskilja djupare diskurser och fler diskurser. Vidare vore det intressant att kombinera metoderna intervju och observation, för att kunna studera hur de diskurser som visar sig i förskollärares berättelser hanteras i förskolans verksamhet. Det vore även intressant att studera digitala verktyg ur ett barns perspektiv, för att undersöka hur yngre barn interagerar genom digitala verktyg.

Studiens ämne är till viss del utforskat, men eftersom digital teknik ständigt utvecklas är det därför av vikt att fortsätta forska inom området digital teknik. Speciellt i relation till de yngsta barnen i förskolan då det finns en avsaknad kring detta i nuläget.

Referenser

- Bergström, G., & Boréus, K. (2012). Diskursanalys (s.353–416.). I Bergström, G. & Boréus, K (red.). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Boréus, K. (2015). Diskursanalys (s.150–164). I Ahrne, G. & Svensson, P (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Burr, V. (1995). *An Introduction To Social Constructionism*. Storbritannien: Routledge.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.
- Billig, M. (2003). The relational reconstruction of repression (s138-145). I Gergen, M., & Gergen, K, J (red.). *Social construction: A reader*. London: Sage Publications.
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (2007). Introduktion (s.7–28). I Börjesson, M & Palmblad, E. (red.). (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber.
- Carlsson, U. (2010). Introduktion (s.9–18). I Carlsson, U. (red.). *Barn och unga i den digitala mediekulturen*. Nordicum: Göteborgs Universitet.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 44-63.
- Dong, C., & Newman, L. (2016). Ready, steady ... pause: integrating ICT into Shanghai preschools. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 224–237. doi:10.1080/09669760.2016.1144048
- Edwards, D., & Potter, J. (2001) *Discursive Psychology*. Leicestershire: Loughborough University.
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris: undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Att fråga folk (s.34–54). I Ahrne, G., & Svensson, P (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I Ahrne, G., & Svensson, P. (red.). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34–54). Stockholm: Liber AB.
- Gilbert, G.N., & Mulkay, M. (1984). *Opening Pandora's box: a sociological analysis of scientists' discourse*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Hillén, S., Johansson, B. & Karlsson, M. (2013). *Att involvera barn i forskning och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Howard, J., Miles, G E., & Rees-Davies, L. (2012). Computer use within a play-based early years curriculum. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 175-189. doi: 10.1080/09669760.2012.715241

- Johansson, B. (2013). Forskning om barn- Intervju. I B. Johansson., & M. Karlsson (red.), *Att involvera barn i forskning och utveckling* (s. 57–77). Lund: Studentlitteratur AB.
- Kerckaert, S., & Vanderlinde, R., & Van Braak, J. (2015). The role of ICT in early childhood education: Scale development and research on ICT use and influencing factors. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 183–199. doi:10.1080/1350293X.2015.1016804
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Högskolan för scen och musik vid Göteborgs Universitet. Göteborg: Göteborgs Universitet. ISBN: 91-975911-1-4
- Ljung-Djärf, A. (2004). *Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan*. Diss. Malmö studies in educational sciences No.12. Malmö: Malmö Högskola ISBN: 91-85042-09-9
- Masoumi, D. (2015). Preschool teachers' use of ICTs: Towards a typology of practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 5-17. doi: 10.1177/1463949114566753
- Nikolopoulou, K., & Gialamas, V. (2013). Barriers to the integration of computers in early childhood settings: Teachers' perceptions. *Education and Information Technologies*. 20(2), 285–301. doi:10.1007/s10639-013-9281-9
- Nikolopoulou, K., & Gialamas, V. (2015). ICT and play in preschool: early childhood teachers' beliefs and confidence. *International Journal of Early Years Education*, 23(4), 409-425. doi:10.1080/09669760.2015.1078727
- Nilsen, M. (2014). *Barns aktiviteter med datorplattor i förskolan*. Liss. Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- O'Hara, M. (2008). Young children, learning and ICT: a case study in the UK maintained sector. *Technology, Pedagogy and Education*. 17(1),29-40. doi:10.1080/14759390701847443
- Palmér, H. (2015). Using tablet computers in preschool: How does the design of applications influence participation, interaction and dialogues?. *International Journal of Early Years Education*. 23(4), 365-381. doi: 10.1080/09669760.2015.1074553
- Parker, I. (2002). *Critical Discursive Psychology*. London: Palgrave.

Patel, R. & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Potter, J. (2006). *Cognition and conversation. Discourse studies*. 8(1), 131–140. London: Sage Publications. doi:10.1177/1461445606059562

Potter, J. (2010). *Discourse analysis and discursive psychology*. Leicestershire: Loughborough University.

Potter, J. (1996). Discourse analysis and constructionist approaches: theoretical background (s.125-140). I Richardson, J.T.E. (red). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Leicester: British Psychological Society.

Samuelsson, U. (2014). *Digital (o)jämlighet?: IKT-användning i skolan och elevers tekniska kapital*. Diss. School of Education and Communication, 23. Jönköping: Högskolan i Jönköping. ISBN: 978-91-628-8880-0

Skolverket (2016a). *IT-användning och IT-kompetens i skolan: skolverket IT-uppföljning* (Dnr:2015:00067) Hämtad från:

http://www.skolverket.se/omskolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3617.pdf%3Fk%3D3617

Skolverket (2016b) *Läroplan för förskolan Lpfö 2010, Reviderad 2016*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2014:13. *En digital agenda i människans tjänst: en ljusnande framtid kan bli vår*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

van Langenhove, L., & Harré, R. (1999). Positioning Theory (s.14–31). I Harré, R., & van Langenhove, L.(red.) (1999). *Introducing Positioning Theory*. Oxfordshire: Blackwell Publisher Ltd.

Waldén Hillström, K. (2014). *I samspel med surfplattor. Om barns digitala kompetenser och tillträde till digitala aktiviteter i förskolan*. Liss, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Uppsala: Uppsala universitet ISBN: 978-91-506-2427-4

Walkerdine, V. (1995). Utvecklingspsykologi och den barncentrerade pedagogiken: införandet av Piaget i tidig undervisning (s.124–172). I Hultqvist, K., & Petersson, K. (red.) (1995). *Foucault: namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik: texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik*. Stockholm: HLS.

- White, R. (2004). *Discourse analysis and social constructionism*. Nurse Researcher. 12, 2, 716 School of Health and Social Care, University of Teesside, Middlesbrough, UK.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Zaranis, N., & Oikonomidis, V. (2014). The main factors of the attitudes of Greek kindergarten teachers towards information and communication technology. *European Early Childhood Education Research Journal*, (24)4, 615-632.doi:10.1080/1350293X.2014.970853

Bilaga 1

Till berörda förskollärare

Hej!

Vi är två förskollärarstudenter, Sofie och Nelly, som läser till Förskollärare vid Halmstad Högskolan. Just nu skriver vi vårt examensarbete som handlar om digital teknik i förskolans verksamhet. Studien kommer att bygga på intervjuer, ljudupptagning kommer att ske. Ljudinspelningen kommer att ske med digitala verktyg. Intervjuerna kommer ligga till grund för vårt examensarbete och kommer slutligen att publiceras.

Studien följer vetenskapsrådets 4 etiska principer, dessa är informationskravet, samtyckeskrav, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. *Informationskravet* uppfylls genom informationen vi delgett er i detta brev, samt *samtyckeskravet* vilket innebär att du som deltar i denna studie ger ditt skriftliga samtycke. Det tredje området är *konfidentialitetskravet*, detta innebär att all insamlad data behandlas på så sätt att utomstående inte kan identifiera deltagare i studien. Fjärde området är *nyttjandekravet* som innebär att de insamlade uppgifterna endast kommer användas i forskningsändamål. All data kommer att behandlas med största försiktighet.

Vi ber Er att fylla i denna samtyckesblankett om Ni godkänner till Er medverkan i studien samt att vi spelar in vår intervju med Er.

Har ni några vidare frågor kring intervjuerna hör gärna av er!
Med Vänlig Hälsning,

Sofie Ivansson sofiva13@student.hh.se

Nelly Gardewik nelgar13@student.hh.se

Kursansvarig lärare: Kristina Holmberg, kristina.holmberg@hh.se

☞-----

- JA, jag samtycker till min medverkan i studien

- NEJ, jag samtycker inte till min medverkan i studien

underskrift och datum

Bilaga 2

PM Ostrukturerad intervju

Öppningsfråga

Berätta hur upplever du din egna kompetens gällande digitala verktyg?

Tema ett:

Vad innebär det för Dig att arbeta med digital teknik i förskolans verksamhet?

Tema två:

Berätta om hur tror du barn *kan* lära sig genom att använda digital teknik i förskolan?

- *Kan du ge exempel...*
- *konstruktionen av digitala redskap*

Har du något du vill tillägga?

Går det bra att vi hör av oss om det är något vi vill tillägga eller förtyliga?

Exempel på följdfrågor:

Kan du berätta mer?

Kan du ge ett exempel från förskolans verksamhet?

Beskriv hur du menar?

Sofie Ivansson

Nelly Gardevik



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se