



Språkapplikationer i barns skriftspråksutveckling

**- Förskollärares föreställningar kring användning av lärplattor i
skriftspråksundervisningen**

Christian Ek-Andersson

Pontus Pettersson

**Examensarbete 15 p
Utbildningsvetenskap 61- 90 p
Lärarprogrammet
Institutionen för individ och samhälle
Vårterminen 2014**

Arbetets art: Examensarbete 15 hp. Lärarprogrammet

Titel: Språkapplikationer i barns skriftspråksutveckling – Förskollärares föreställningar kring användning av lärplattor i skriftspråksundervisningen

Engelsk titel: Tablet Applications in Children's Development of Literacy – Preschool Teacher's Conceptions of Tablet Use in the Literacy Education

Sidantal: 44

Författare: Christian Ek-Andersson och Pontus Pettersson

Examinator: Paula Berntsson

Datum: September 2014

Sammanfattning

Bakgrund: Utvecklingen av digitala verktyg som lärplattor och dess plats i skolan har medfört nya praktiker för lärare och elever. Bagga-Gupta (2013) menar att vi idag inte kan tala om praktiker för literacy utan att ta hänsyn till de digitala verktygen. Dessa verktyg finns överallt i vårt samhälle och präglar hur vi kommunicerar och söker information. Det väcker intressanta frågor att ställa sig. Hur påverkas förskoleklassens verksamhet och hur påverkas diskurserna kring barns skriftspråksutveckling? För oss var det således relevant att undersöka förskollärares syn på kopplingen mellan literacylärandet och lärplattor. Den svenskproducerade språkapplikationen *Kul med Duffton* har haft en central plats i studien.

Syfte: Syftet är att undersöka förskollärares föreställningar om hur skriftspråksundervisningen påverkas när språkapplikationer till lärplattor introduceras i undervisningen, samt vilka konsekvenser det får för barns skriftspråksutveckling.

Metod: Vi har genomfört en kvalitativ studie där fem förskollärare som är verksamma inom skolmiljö har intervjuats genom en fokusgrupp. En specialpedagog som deltagit i utvecklingen av *Kul med Duffton* intervjuades genom en halvstrukturerad intervju. Våra intervjuer har dokumenterats med ljudupptagning och transkriberats. Olika teman som identifierades blev utgångspunkt för analys.

Resultat: Vår studie har visat att förskollärarna i studien ser lärplattan som ett verktyg med möjligheter och potential inom skriftspråksundervisningen. Förskollärarna påpekade emellertid att det innebär flera utmaningar att etablera lärplattan i skriftspråksundervisningen. De uttryckte en önskan att applikationerna bör vara anpassningsbara för att fungera bra för individanpassad undervisning. Tillgången till endast en lärplatta utgör ett hinder för att verktyget ska kunna ta plats i deras skriftspråksundervisning. Andra utmaningar som lyftes är att lärplattan är för många fortfarande ett nytt verktyg och det skulle krävas planeringstid för att bekanta sig med det samt tid för att välja ut lämpliga applikationer. Förskollärarna lade stor vikt på gruppens betydelse och det sociala samspelet i deras skriftspråksundervisning. Därmed innebär lärplattor en viktig utmaning för dem att hitta fungerande gruppkonstellationer. Det poängterades även att alla barn inte intresserar sig för lärplattan eller för applikationer som är utformade som spel. Hur lärplattan och applikationerna introduceras i undervisningen blir således en viktig aspekt att ta hänsyn till.

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Syfte och frågeställningar.....	2
Centrala begrepp	2
Beskrivning av Kul med Duffton	3
Styrdokumentet	4
Skriftspråksutveckling.....	4
IKT	4
Forskningsöversikt	6
Skriftspråksutveckling.....	6
Digitala verktyg.....	9
Skriftspråksutveckling med stöd av digitala verktyg	11
Teoretiska utgångspunkter	13
Sociokulturellt perspektiv	13
Lärstilsteorin.....	13
Metod	15
Genomförande	15
Kvales sjustegsmodell	15
Halvstrukturerad intervju	16
Fokusgrupp.....	17
Urval.....	18
Databearbetning	19
Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	20
Forskningsetiska principer	20
Resultat.....	22
Arbete med barns skriftspråksutveckling.....	22
Emergent literacy och lekskrivning.....	23
Lärstilsanpassad undervisning.....	24
Lärplattor och samspel	24
Krav på en pedagogisk applikation	26
Språkapplikationen Kul med Duffton	27
Spel eller verktyg?.....	29
Didaktiskt arbete med Kul med Duffton	29
Utvecklingsmöjligheter hos Kul med Duffton	31
Diskussion	33
Didaktiskt arbete med språkapplikationer.....	33
Språkapplikationers betydelse för barns skriftspråksutveckling.....	35

Språkapplikationen Kul med Duffton	37
Metoddiskussion.....	38
Slutsatser	40
Förslag till vidare forskning	41
Referenser.....	42
Bilaga 1	
Bilaga 2	
Bilaga 3	
Beskrivning av individuella bidrag i examensarbetet	

Inledning

Skriftspråksutvecklingens arena och vilka som får tillgång till den har förändrats mycket under de senaste 500 åren. När boktryckarkonsten kom till Sverige för drygt 500 år sedan blev böcker mer lättillgängliga och vikten av att kunna läsa och skriva blev allt större (Nationalencyklopedin, 2014). Det senaste århundradet har utvecklingen inom denna arena tagit ett språng och hur ser det ut idag? Utvecklingen av den digitala teknologin i form av datorn och lärplattan har medfört att det är enklare att skapa text genom användandet av tangenter och pekskärmar hos de olika digitala verktygen. Förmågan att läsa och skriva är inte längre beroende i samma utsträckning av att fysiskt kunna utforma bokstäverna (Agélii Genlott & Grönlund, 2013). De exemplen som vi har tagit upp innebär stora förändringar både för de som ska lära sig skriftspråk och för de som ska lära ut det. För verksamma och blivande lärare väcker det nya frågor för skriftspråksundervisningens pedagogik och didaktik – hur förändras praktiken och diskurserna kring barns skriftspråksutveckling?

Begreppet *literacy* (se s. 6) formades som ett samlingsbegrepp för förmågan att läsa och skriva och det dominerar dagens skriftspråksforskning på flera områden (Fast, 2010). Bagga-Gupta (2013) menar att vi idag inte kan tala om literacy och praktiker för literacy utan att nämna de digitala verktygen. Utvecklingen av bland annat datorer, lärplattor och smartphones måste finnas med som en faktor när skriftspråkets funktion granskas. Det digitala samhället kommunicerar på ett mer mångsidigt sätt. Det påpekar författaren gäller alla modaliteter – tal, skrift, former, bild etc. som används i dagens kommunikation på olika platser (Ibid.). Vi behöver inte vara i samma rum för att kommunicera med varandra genom tal, skrift och bild. Förskolan och förskoleklassen är exempel på platser där kommunikation ska läras ut och har således en avgörande roll. Där har förskolläraren uppdraget att skapa och erbjuda möjligheter för barn att lära sig skriftspråket. Förskollärares syn på literacy och hur man arbetar med det utgör därmed ramverket för barnens förutsättningar för lärande. Förskollärares förhållningssätt till kopplingen mellan literacylärandet och digitala verktyg blev således forskningsproblemet för vårt examensarbete.

Sex månader innan examensarbetes början kom vi i kontakt med en projektgrupp som var i processen att utveckla en pedagogisk applikation till lärplattor avsedd att bistå skriftspråksutvecklingen. Utvecklingen av applikationen *Kul med Duffton* initierades av en specialpedagog och projektgruppen bestod även av en animerare, en ljudtekniker och en programmerare som alla deltog i utvecklingsprocessen på ideell basis. Specialpedagogen utformade den pedagogiska grunden för applikationen. Vi såg här möjligheten att genomföra en studie där denna applikation hade en central plats.

Utifrån de preferenser som nämnts ovan valde vi att genomföra en studie för att undersöka förskollärares föreställningar kring användning av applikationer till lärplattor i språkundervisningen. Studiens forskningsenhet är förskollärare, då det är vår blivande yrkesprofession och för att passa studiens storlek och tidsram. Med vårt fokus lämpade det sig att genomföra en kvalitativ studie där empirin samlades in genom kvalitativa intervjuer.

Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka förskollärares föreställningar om hur skriftspråksundervisningen påverkas när språkapplikationer till lärplattor introduceras i undervisningen, samt vilka konsekvenser det får för barns skriftspråksutveckling.

Följande frågeställningar ligger till grund för studien:

- 1) Hur kan förskollärare didaktiskt arbeta med språkapplikationer i barns skriftspråksutveckling?
- 2) Vad kan pedagogiskt arbete med språkapplikationer ha för betydelse för barns skriftspråksutveckling?
- 3) Vad kan utvecklas med stöd av språkapplikationen Kul med Duffton?

Centrala begrepp

Lärande – I den traditionella läs- och skrivundervisningen talas det om inläring, vilket speglar att lära sig något är en passiv aktivitet som inte påverkas av sociala faktorer. Idag används begreppet lärande istället för inläring då dagens diskurser belyser att lärande är en aktiv process där socialt samspel har en avgörande inverkan (Liberg, 2006).

Skriftspråksutveckling – När vi talar om skriftspråksutveckling har vi inget linjärt perspektiv där denna utveckling börjar då barnet möter den formella undervisningen i skolan. Vi ser på skriftspråksutveckling som dels en process som är parallell med utvecklingen av talet och även som ett socialt fenomen där interaktionen och miljön har stor betydelse (Eriksen Hagtvet, 2002).

IKT – Informations- och kommunikationsteknik avser alla de teknologiska resurser som används för att sprida information, söka kunskap och kommunicera (Bjurulf, 2013).

Lärplattor - Vi har valt att använda lärplattor som ett samlingsnamn för iPads, Android-plattor och Windows-plattor. Syftet med att använda sådana verktyg i förskolan är att det ska vara ett medel för lärande. Hädanefter används därför namnet lärplatta (Olsson, 2013). Lärplattan bygger på samma princip som en dator. Den har ett operativsystem som möjliggör installationen av olika funktioner. Den väsentliga skillnaden mellan datorn och lärplattan är att lärplattan använder sig av pekskärm istället för tangentbord och mus.

Språkapplikation – Likt datorer som använder sig av program, använder sig lärplattor av applikationer. Med begreppet språkapplikation menar vi applikationer som är avsedda att stödja språkutveckling.

Föreställning - Enligt Nationalencyklopedin (2014) härstammar begreppet *föreställning* från filosofin och var ursprungligen en översättning av latinets *repraesentatio*. Föreställning och representation framstår vara besläktade med varandra då föreställningar är mentala representationer. Exempel på synonymer till föreställning är *tanke* och *uppfattning*. Med vårt forskningssyfte har vi således strävat efter att finna vilka uppfattningar förskollärare har om hur språkapplikationer skulle kunna påverka skriftspråksundervisningen och barnens skriftspråksutveckling.

Beskrivning av Kul med Duffton

Kul med Duffton är en applikation för lärplattor. Det är en svenskproducerad applikation för skriftspråksutveckling för alla som är i stadiet där de ska börja lära sig läsa och skriva. Den utgår från det svenska språkets uppbyggnad av ord och har fem olika svårighetsgrader som fritt kan väljas mellan utan någon begränsning. På svårighetsskalan är nivå 1 enkla ord som uttalas ljudenligt medan nivå 5 är svårare, ljudstridiga samt dubbeltecknade ord. Ord från nivå 1 kan exempelvis vara *bil* eller *hus* och ord från nivå 5 kan vara *choklad* eller *garage*. Det finns även en nivå där svårighetsgraden på orden successivt ökar från lättare ord till svårare, och möjligheten finns även att växla mellan versaler (stora bokstäver) och gemener (små bokstäver).

Kul med Duffton är en språkapplikation med ett lärandesyfte. Applikationen är utformad som ett spel där den spelande först får välja svårighetsgrad och därefter lösa tio uppgifter. Uppgifterna går ut på att ett objekt eller subjekt visas och dess namn uttalas. Därefter ska spelaren välja bland ett antal bokstäver som är utspridda i ett animerat landskap för att stava objektets/subjektets namn i ordningsföljd. Väljs rätt bokstav placeras den på en rad med streck som likt dem i spelet *Hänga gubbe* symboliserar en tom bokstavsplats. Det går att klicka på objektet/subjektet för att få det uppläst igen och bokstäverna är även dem interaktiva på samma sätt. Sammanfattningsvis går uppgiften ut på att ljuda sig fram till ordets rätta stavning och efter tio avklarade ord visas en karta över spelplanen. En bil förflyttar sig tio steg framåt och stannar vid den första skattkistan där utvecklarnas intention med den färdiga produkten är att spelaren ska få någon typ av ”morot”. Den har som syfte att motivera till barnens fortsatta aktivitet med applikationen.

Därefter följer tio liknande uppgifter fast med en tidsbegränsning. Nu finns endast de korrekta bokstäverna att välja på. Om ordet inte hinner stavas ges en uppmuntrande kommentar och spelaren får ett nytt ord utan några poängavdrag. Efter tio genomförda uppdrag visas återigen spelplanen (kartan) och bilen förflyttar sig tio steg. Dessa två typer av uppgifter varvas fram till den femte skattkistan då spelaren avklarar nivåns alla 50 ord. I den färdiga produkten är det utvecklarnas intention att det då ska visas ett filmklipp från den 3D-animerade serien *Duffton Friends* som inspirerat till applikationens handling.

Applikationen finns på App Store och Google Play. Denna studie utgick från prototypen av applikationen då den ännu inte var klar för lansering under tiden för vår datainsamling.

Styrdokument

Nedan redogörs för vad styrdokumentet säger om skriftspråksutveckling och IKT (informations- och kommunikationsteknik). Studiens fokus ligger på förskollärare vilket är en profession med behörighet i såväl förskola som förskoleklass, varav den sistnämnda styrs av båda läroplanerna. Vi utgår således ifrån både den reviderade Läroplanen för förskolan (Lpfö 98/2010) och Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11, 2011).

Skriftspråksutveckling

Dessa är förskolans mål som rör barns skriftspråksutveckling och vad förskollärare ska sträva efter:

Förskolan ska sträva efter att varje barn [...] utvecklar intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner, utvecklar intresse för bilder, texter och olika medier samt sin förmåga att använda sig av, tolka och samtala om dessa [...] (Lpfö 98/2010, s.9-10)

Förskoleklassen har liksom fritidshemmet inga egna kapitel i Lgr 11 (2011) och vi utgår därför från vad som sägs om skriftspråksutveckling för årskurs 1-3. Lgr 11 understryker att undervisningen i svenskämnet ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva och i ämnet svenska beskrivs flera delar i det centrala innehållet. Vi har valt att ta upp två av dem som för studien är relevanta: ”Strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag. Skapande av texter där ord och bild samspelar. [...] Sambandet mellan ljud och bokstav” (Lgr 11, 2011, s.223).

Båda läroplanernas citat som refererats till ovan talar om en stimulans av intresset för skriftspråket och detta blir relevant för vår analys. Styrdokumentet utgör förskolläraarnas ramverk för utformandet av undervisningen vilket också är viktigt för analys av intervjuvaren av deltagarna i vår studie.

IKT

I Lpfö 98/2010 nämns IKT under förskolans uppdrag på följande vis: ”Multimedia och informationsteknik kan i förskolan användas såväl i skapande processer som i tillämpning.” (Lpfö 98/2010, s. 7). Vidare förklaras IKT i Lgr 11 som ett övergripande mål för grundskolan på följande vis: ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola [...] kan använda modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande [...]” (Lgr 11, 2011, s. 13-14). Dessa två är de enda formuleringarna om IKT som står att finna i läroplanerna.

Skillnaden mellan dessa skrivelser är tydlig då Skolverket har valt att i förskolans läroplan uttrycka att det *kan* användas i såväl skapande processer som i tillämpning. Denna formulering kan uppfattas vag i förhållande till grundskolans läroplan där innebörden av IKT finns som ett utskrivet mål. Det framkommer ytterligare skillnader kring tydligheten i formuleringarna. Begreppet *tillämpning* är ett mycket brett begrepp som inte ger någon tydlig didaktisk grund för användande av IKT i förskolan medan det beskrivs som ett medel för lärande i grundskolan.

Om man ser till vilka mer övergripande riktlinjer som finns inom den europeiska unionen (EU) finns det en lista med rekommendationer från parlamentet som benämns som *nyckelkompetenser för livslångt lärande*. Det är riktlinjer för vilka kompetenser som EU anser att dess medborgare bör ges möjlighet att utveckla genom sin grundskoleutbildning. Efter genomförd skolgång ska elever kunna komma ut i arbete eller vidareutbilda sig och för det krävs att de har de rekommenderade kompetenserna enligt EU. Listan består av åtta punkter och en av dem är relevant för studien. Det är digital kompetens som beskrivs på följande vis:

Digital kompetens innefattar säker och kritisk användning av informationssamhällets teknik samt grundläggande färdigheter i informations- och kommunikationsteknik (IKT).

(http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_sv.htm, hämtad 2014-06-16)

Denna rekommendation är intressant i relation att IKT ges lite utrymme i läroplanerna där övriga nyckelkompetenser fått större utrymme. Det är upp till varje lärare att fundera över och tänka ut möjliga arbetssätt där IKT-kunskaperna kan tränas och tillämpas som metod inom olika kunskapsområden.

Forskningsöversikt

I detta avsnitt redogör vi för studien relevant aktuell forskning som har delats in i följande tre områden; Skriftspråksutveckling, IKT och Skriftspråksutveckling genom IKT.

Skriftspråksutveckling

Literacy

Begreppet literacy har ingen direkt översättning i svenska språket och det finns många olika definitioner inom forskningen. Läs- och skrivförmågan och läs- och skrivkunskaper är två av dessa som används i olika forskningsområden. Literacy är således, som definitionerna enas om, förmågan att läsa och skriva och det följer barnens skriftspråksutveckling (Fast, 2008). Fast använder ett träd som metafor för skriftspråksutvecklingen där rötterna börjar utvecklas långt innan barnet möter den formella undervisningen. Denna syn på barns skriftspråksutveckling menar Fast härstammar från Marie Clays forskning. Det var Marie Clay som först introducerade begreppet *emergent literacy* som har blivit ett etablerat begrepp inom den tidiga undervisningen (Ibid.). Norling (2014) är en forskare som utfört fortsatt forskning inom området. Hon såg att det saknades forskning gällande personalens uppfattningar av barns möte med emergent literacy. Norling genomförde en studie med vuxna som arbetar med den pedagogiska verksamheten i den svenska förskolan. Intresset låg i vilka *emergent literacy-ingångar* personalen på förskolan väljer att använda i sin verksamhet och hur de talade om dem.

Studien visade att personalen har svårt att hitta effektiva metoder för att ta barnens språkliga tänkande till en högre grad. I studien var det svårt att säkerställa om praktiken går till på det sättet som personalen har förklarat påpekar Norling (Ibid.). Hennes forskningsresultat går inte att generalisera, men det ger möjlighet till ett nytt perspektiv på vilka kunskaper som förskolepersonalen bär med sig. Förskolläraarnas förhållningsätt och kunskap är en viktig och avgörande del för barns möjlighet att möta olika aktiviteter som berör emergent literacy, vilket Norling visade. Det finns dock fler påverkansfaktorer som lyfts av Fast (2008). Hon understryker att svenska barn idag ofta har tillgång till datorer och liknande redskap och att föräldrarna i hennes studie påstod att deras barn lär sig mycket med hjälp av dessa verktyg. Vidare poängterar Fast att barnens eget ritande och lekskrivande är grunden för deras literacy-utveckling, men att skrivutvecklingen börjar ännu tidigare. Kanske redan första gången barnet observerar någon som skriver. Det är inte bara i observation av andra som barn tidigt möter skriften, de möter den även i populärkulturen som de möter i form av leksaker, spel, film och serier (Ibid.).

Språklig medvetenhet

Medvetenhet om språket är en kompetens som utvecklas i takt med den språkliga utvecklingen och med medvetenhet menas förmågan att kunna se och tala om språket genom att skilja på form och betydelse (Tornéus, 2000; Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2006). För att exemplifiera kan denna förmåga innebära att kunna betrakta ordet "elefant" som form och hur ordet kan grammatiskt böjas utan att påverkas av ordets betydelse, som i detta fall är namnet på ett stort djur. Eriksen Hagtvet (2006) menar att de barn som har en god språklig medvetenhet har lättare för sig i sin skriftspråksutveckling. Det ger dem alltså möjlighet att titta på formen i skriftspråket – hur det är uppbyggt – utan att hindras av att de inte förstår betydelsen av ett specifikt ord.

Utvecklingen av språklig medvetenhet skiljer sig dock stort från individ till individ och därför har det varit svårt att finna en vitt gällande beskrivning av den. Jean Émile Gombert är en av de som tagit fram en utvecklingsmodell och modellen består av fyra utvecklingsnivåer (Eriksen Hagtvet, 2006). Den första nivån är förståelsen av det talade språket och dess funktion. I denna nivå behärskar barnen språket och den kommunikativa meningen. Den andra nivån är epilingvistisk kontroll och då handlar det om en omedveten kontroll av språket för barnen och att de vet hur olika språkliga regler är, men de kanske inte använder rätt ord eller uttryck. Nivå tre är metalingvistisk medvetenhet och då börjar barn ha en viljestyrd kontroll över sitt språkanvändande och enligt Gombert utvecklar sig det främst från femårsåldern till ungefär tioårsåldern (Ibid.). Den fjärde och sista nivån – automatiserade metaprocesser – har nåtts när barnen inte behöver lägga tankemässig uppmärksamhet i sitt nyttjande av språket.

Den språkliga medvetenheten är uppdelad i olika delar och de är: fonologisk medvetenhet, morfologisk medvetenhet, syntaktisk medvetenhet, semantisk medvetenhet och pragmatisk medvetenhet (Tornéus, 2000).

Fonologisk medvetenhet

I det tidigare avsnittet nämndes fonologisk medvetenhet som en del av den språkliga medvetenheten. Fonologisk medvetenhet är en förutsättning för den tidiga skriftspråksutvecklingen, vilket kommer förklaras vidare nedan. Då enheten för denna studie är förskollärare som arbetar med barn och deras tidiga skriftspråksutveckling väljer vi att fördjupa oss i denna del av den språkliga medvetenheten.

I sin korthet handlar fonologisk medvetenhet om förståelsen att ord består av mindre delar i form av ljud. Det är språkets minsta enheter och de kallas språkljud eller fonem. De bygger upp alla de ord som används i den talspråkliga kommunikationen, vilket även är beroende av skriftspråket då utveckling av det ena stödjer utveckling av det andra (Liberg, 2006). Talspråket och skriftspråket använder sig av samma språkljud med mediet som skillnad. Talet uttryckligen använder ljuden (explicit) och skriften använder ljudrepresentativa symboler (implicit), vilka vi kallar bokstäver. Tornéus (2000) tar ordet sol som exempel och talar om att sol består av tre språkljud och har tre bokstäver som symboliserar vardera av dess ljud. De kallas även för bokstavsljuden då varje bokstav är tecken för ett eller flera fonem (ljud). Bokstaven C är ett exempel på en bokstav som har två fonem då den både kan låta som S och som K. Det finns andra undantag när det gäller till exempel sj-ljud eller ch-ljud. De består av två bokstäver men utgör bara ett fonem, således finns det fler fonem än bokstäver. Det kan vara mycket abstrakt för barn som ska lära sig att läsa och skriva utifrån det som vi precis har beskrivit (Ibid.). Det finns två sätt att läsa och skriva som bygger på den fonologiska medvetenheten och dessa är *segmentering* – från ordet till språkljuden – och *syntes* – från språkljuden till ordet. Tillvägagångssättet vid syntes utgår från alfabetet och barn får lära sig de olika fonemen innan de börjar sätta ihop ljuden till den större enheten ord. Dahlgren et al. (2006) benämner tillvägagångssättet som den syntetiska metoden och Liberg (2006) använder istället ljudmetoden som benämning.

Förutom denna syntetiska metod finns även en annan vanlig metod inom skriftspråksundervisning och den är knuten till segmentering. Även den går under olika benämningar, så som den analytiska metoden (Dahlgren et al., 2006), ordbildmetoden (Ibid.) och helordsmetoden (Liberg, 2006). Till skillnad från den syntetiska metoden börjar den analytiska metoden med att utgå från hela ord och inte dess fonemiska delar. Orden delas alltså

inte upp till en början utan ses som en helhet som memoreras. Det fokuseras på texten och igenkänningen av specifika bokstäver kommer längre fram i processen. Ur ett historiskt perspektiv poängterar Dahlgren et al. (2006) att den syntetiska metoden var den metod som dominerande skriftspråksundervisningen in på första delen av 1900-talet. Det förändrades med en debatt som förs än idag som rör huruvida den analytiska eller den syntetiska metoden är den bästa för barnens skriftspråsutveckling. Även Berg (2011) beskriver denna debatt. Dahlgren et al. lyfter emellertid att debatten idag handlar mer om att barnen lär sig läsa och skriva på olika sätt och att de har olika behov. Dagens lärare behöver således behärska olika strategier för skriftspråsutveckling där syntetisk och analytisk metod båda är viktiga (Ibid.).

Språkstimulering genom lekskrivning

Eriksen Hagtvat (2006) poängterar att det under de senaste 10-15 åren har skett en förändring av hur många barn lär sig att läsa och skriva redan före skolstarten. Hon menar att det beror på att barn idag i allt större utsträckning ”skriver sig till läsning”. Att skriva sig till läsning innebär ett tidigt fokus på att skriva. Det bryter mot den traditionella synen på skriftspråsutveckling där läsandet sågs som ett självklart moment att behärska innan skrivningen. Vidare menar författaren att fler forskare (se Chomsky, 1979) också har kommit att förespråka att barn får skriva sig till läsning då det kan ha många fördelar. Några av dessa är att barnets spontana lekskrivning utgår från barnets själv och medför en *jag-förankring*, att skrivprocessen är *multisensorisk* och använder flera sinnen, att skrivning ofta är något som är meningsfullt i en *social kontext* samt att skrivning producerar tecken som representerar olika bokstavsljud.

Liberg (2006) har en annan benämning för lekskrivning och lekläsning, hon talar istället om *preläsande* och *preskrivande*. Författaren menar att detta läsande och skrivande inte kan bedömas utifrån grammatiska mått då barnet skriver egna påhittade tecken kombinerat med bokstäver och siffror. Emellertid poängterar Liberg att barnet använder samma verktyg som en som behärskar läsning och skrivning i grammatisk bemärkelse och således också beter sig som en sådan. Dahlgren et al. (2006) menar att tidigt skrivande och läsande utifrån barnperspektiv innebär att på eget initiativ härma de beteenden som den läs- och skrivkunniga har när de antingen läser eller skriver. Författarna menar vidare att barns tidiga *härmskrivning* och *lekskrivning* kan delas in i två typer av förståelse för skriften. I den första har barn inte förstått att de själva kan styra över textens budskap utan de behärskar endast ritandet av symbolerna. I den andra har barn en sådan förståelse men inte vet hur texten ska utformas för att budskapet ska framgå för läsaren.

I en studie har forskarna Alves Martins och Silva (2006) undersökt vilken inverkan ett träningsprogram med syftet att utveckla förskolebarns *invented spelling* (här översatt till lekskrivning) hade på deras fonologiska medvetenhet. I träningsprogrammet uppmanades barnen att stava sina namn och därefter fick de efter bästa förmåga stava ett antal ord. Efter varje ord fick de läsa upp vad de hade skrivit. Träningsprogrammet var utformat så att barnen skulle reflektera över stavningen genom att utgå från både sin egen stavning och hur ett annat barn med mer utvecklad skriftspråk stavat samma ord för att barnet skulle utmanas kognitivt. Det genomfördes för- och eftertester för att synliggöra träningsprogrammets inverkan. Alves Martins och Silva poängterar att deras forskningsresultat visar att samtliga av förskolebarnen i de tre experimentella grupperna hade utvecklats vidare i sin fonologiska medvetenhet vid eftertesterna. Bland förskolebarnen i kontrollgrupperna var det däremot endast ett fåtal barn som hade vidareutvecklats i sin fonologiska medvetenhet vid eftertesterna. Emellertid skiljde sig träningsprogrammets inverkan mellan de olika grupperna. Studiens resultat tyder på att det är möjligt att stimulera utvecklingen av barns fonologiska medvetenhet innan den formella

skolundervisningen. Författarna menar vidare att studiens resultat också stärker en uppfattning som delas av flera forskare¹ vilket är att det finns ett komplext samspel mellan processerna där barn lär sig språkets ljudliga delar och där de utvecklar förståelse för hur den skriftliga koden fungerar. Samspelet mellan processerna i språkutvecklingen möjliggörs genom att verksamheten uppmuntrar barnen till lekskrivning samt till tänkande kring sin egen skrift (Ibid.).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att det är flera forskare som lyfter betydelsen av barns lekläsande och lekskrivande för deras skriftspråsutveckling. Eriksen Hagtvet (2006) poängterar också att ett barn som är motiverat och har viljan att lära sig skriva också bör stimuleras till det, oavsett barnets ålder. Det är således viktigt att vuxna bemöter barns lekskrivning med respekt och uppmuntrar och stimulerar barnen till vidare utveckling genom lustfyllda uppgifter i lekskrivning.

Digitala verktyg

Under det senaste decenniet har McPake och Plowman (2013) genomfört ett antal studier i över 50 barnfamiljers hem där barnen är i förskoleåldern. Forskarna har varit intresserade av bland annat hur olika sorter av teknik tar plats i det vardagliga livet hos dessa familjer. Ur rådande diskurser från dessa har McPake och Plowman extraherat sju myter kring barn och teknologi. Den begränsade mängden forskning på barn och teknologi har gett upphov till en mängd skilda uppfattningar av både positiv och negativ karaktär (Ibid.). Några av myterna är intressanta i relation till studiens forskningsfrågor och vi har därför valt att presentera vad forskarna har kommit fram till när de jämfört dessa myter med deras tidigare forskningsresultat. Vi lyfter även annan forskning inom området som ställs i relation till McPake och Plowmans forskningsresultat.

Barn och digitala verktyg

En av de myter som McPake och Plowman (2013) tar upp är att *små barn är digitala infödingar*. Den digitala utvecklingen medför att dagens barn föds in i en värld vars teknik skiljer sig från den som många av dagens vuxna växte upp i. Myten säger att vi därför kan tala om barn som digitala infödingar, men McPake och Plowman påpekar att denna term inte speglar verkligheten där barnen faktiskt lär sig av vuxna och inte har en medfödd fallenhet för digital teknik. Det finns en annan myt som talar om att *teknologi dominerar barns liv*. Myten är ett uttryck för att barn inte får tid till att vara barn – att de inte får tillräcklig tid till egen lek och att det bidrar till en stillasittande livsstil. Emellertid påpekar McPake och Plowman (2013) att barn spenderar mycket tid bortom hemmets teknologiska artefakter och därmed ser föräldrarna inte leken med artefakterna som ett problem för dem och deras barn. Då forskarnas data insamlats under en tioårsperiod kan det vara intressant att ställa sig frågan hur dessa resultat står sig i dagens samhälle där portabla digitala verktyg i form av smartphones och lärplattor präglar våra liv. Utvecklingen av portabla digitala artefakter medför att människor i kontrast till vad föräldrarna i studien säger, i verkligheten tar med sig dessa även utanför hemmet i en större utsträckning.

Ytterligare en myt är att *barn behöver bli teknologiskt kunniga för deras framtida liv*. Tekniken är här för att stanna och den kommer vara en del av barnens framtida liv. Ur det har en uppfattning skapats att barnen behöver lära sig tidigt hur teknologiska artefakter ska användas.

¹ Se; Adams (1998), Alvarado (1998), Treiman (1998), Vernon (1998) och Vernon och Ferreiro (1999).

McPake och Plowman (2013) konstaterar dock att det är omöjligt att förutspå vilken sorts teknologiska artefakter som kommer präglade vardagen om 20 år när dessa barn förväntas ta klivet ut i arbetslivet. Det uppstår en paradox då McPake och Plowman poängterar att det är omöjligt att förutspå framtidens teknologiska framsteg och utmanar den myt som även gestaltas av EU (se s. 5). Parlamentet menar att digital kompetens är en nyckelkompetens för livslångt lärande som deras samhällsmedborgare behöver för sitt framtida liv.

Digitala verktyg och social interaktion

Teknologi hindrar social interaktion. Det är ännu en myt som McPake och Plowman kritiserar. Det speglar en rädsla hos vuxna att barn inte utvecklar den kommunikativa förmågan som behövs för att klara av skolan och sin framtid. Här anses att TV-tittande och TV-spelande utgöra hindret, då det blir barns tidsfördriv istället för att leka interagerande med andra barn. McPake och Plowman (2013) poängterar dock att tekniken har öppnat upp nya möjligheter för kommunikation och social interaktion, genom bland annat diskussionerna framför TV:n och internets globala räckvidd. Ännu en gång måste det understrykas att McPake och Plowmans forskning påbörjades flera år innan lärplattorna introducerats i skolan och vardagslivet, vilket medför att det idag finns många barn som kommer i kontakt med andra verktyg än just TV:n och TV-spelen. Kjällander (2013) har genomfört ett forskningsprojekt med fokus på lärplattor i förskolans verksamhet. Hennes forskning visar att lärplattorna blir ett ytterligare medel för kommunikation och interaktion istället för ett hinder, på grund av att det existerar olika typer av teckensystem som uttrycker och förmedlar mening i olika applikationer. Studien visar också att barn innan de kan läsa och skriva föredrar auditiva teckensystem medan de äldre barnen som har eller är på väg att lära sig att läsa och skriva uppskattar mer visuella teckensystem. Att lärplattorna erbjuder de olika teckensystemen medför meningserbjudanden till det enskilda barnet och även i samspelet mellan två eller flera barn (Ibid.). Kjällanders resultat falsifierar den ovan nämnda myten ytterligare genom att visa på att det ger nya medel för samspel i barngrupperna och att nya vägar för kommunikation öppnas upp. Även Björk-Willén (2010) såg liknande mönster i sin studie om datoranvändande i två förskoleavdelningar. Hon nämner ett exempel där två barn med olika modersmål kommunicerar vid datorn och hur mediet underlättar genom sin möjlighet att visa bilder och spela upp ljud.

Spel som medel för lärande

Datorspelens erbjudande till lärandet är ett omdebatterat forskningsområde som delvis är en skärpunkt där denna forskning möter forskningen om leken och dess betydelse för lärande och utveckling. Linderoth (2004) kritiserar att stora delar av grunden till forskningsområdet då det främst har utgått ifrån datorspelen och vad de *kan* ha för påverkan. Därför bestämde han sig för att undersöka närmare vilken mening själva *datorspelandet* verkligen har för barnen. Han valde att titta djupare på de olika mönster av interagerande som uppkommer mellan barnen och datorspelen i spelandet. Resultaten visade att det finns tre ramverk kring barns och elevers interaktion med datorspelen som påverkar den pedagogiska potentialen, där det primära ramverket är regelorienterat. Med det menar Linderoth (2004) att regelstrukturerna i datorspel ofta verkar ta överhand och att barnen tenderar att lära sig mer om dessa strukturer än om spelets tema, vilket är det andra ramverket och det är oftast det som innehåller lärandeobjektet i skolans sammanhang. Det tredje ramverket är det estetiskt orienterade och det berör spelens estetiska utformning med de representationer som är närvarande i spelet. En rekommendation och ett problematiserande av Linderoth är att spel som ska användas i undervisningssyfte bör ha samma regelsystem som barnen har erfarenhet av och kunskap om för att rikta deras interaktion mot spelets tema – det avsedda lärandet. Lärare som väljer att ta in spel som ett läromedel i sin

undervisning måste hålla en problematiserande hållning gentemot dessa då barn och elever kan riskera att gå miste om lärarens avsedda lärandeobjekt.

Kjällander (2013) har i sitt forskningsprojekt kommit fram till att digitala spels virtuella aktiviteter och förskolans vardagliga aktiviteter inspirerar varandra ömsesidigt. För att exemplifiera kan det innebära att när barn spelar ett memoryspel kan de bli inspirerade att söka upp digitala memoryspel på lärplattan och även tvärtom. Det breddar möjligheterna för lärande då barnen kan bli motiverade att titta på fenomen på varierande sätt.

Skriftspråksutveckling med stöd av digitala verktyg

Dagens moderna informationssamhälle ställer ökade krav på att människan ska ha nya literacy-kunskaper och IKT-kunskaper för att kunna söka, välja ut, tolka, analysera och även producera information (Agélii Genlott & Grönlund, 2013). Det är kunskapskrav som även understryks av skolverket genom ett mål för grundskolan i Lgr 11 och som finns med på EU-parlamentets riktlinjer för vad som utgör en nyckelkompetens för EU:s invånare.

Skriva sig till läsning med datorstöd

Att skriva sig till läsning med datorstöd är inget nytt fenomen, Agélii Genlott och Grönlund (2013) påpekar att forskare (se Slavin, 1991) i USA genomförde studier kring detta redan under 1980-talet med varierande resultat. Den traditionella metoden för att lära sig skriva kräver till skillnad från denna att eleven arbetar med den kognitiva lärandeprocessen parallellt med den motoriska, vilket underlättar skrivlärandet för de barn som har motoriska svårigheter (Agélii Genlott & Grönlund). Även Eriksen Hagtvet (2006) lyfter datorn som ett bra alternativ till pennan och hon understryker att den i början finmotoriskt krävande och tidskrävande aktiviteten att utforma bokstäver kan ersättas mot enkla snabba knapptryck på tangentbordet. Emellertid poängterar hon också att vissa barn också behöver tid för att lära sig förstå sambandet mellan bokstäverna som utgör texten och författarens tanke. Därmed gynnas eleven inte nödvändigtvis av ett högt tempo med snabba tangenttryck. Det kan alltså finnas de barn behöver den betänketid som de ges genom att skriva med penna och papper (Ibid.).

På senare år har Trageton (2014) utvecklat en metod för att skriva sig till läsning med datorstöd som benämns som *Write To Read* (WTR). Hans forskning tyder på positiva långsiktiga effekter med metoden samt förbättrade resultat främst under de senare skolåren (Ibid.) och metoden har etablerats i Skandinavien. Agélii Genlott och Grönlund (2013) har arbetat vidare på Tragetons metod och deras metod iWTR (Integrated Write to Learn) utgår likt WTR från att man börjar arbeta med den kognitiva processen för att lära sig skriva innan man börjar med den motoriska delen med att utforma bokstäver papper och penna. iWTR-metoden baseras på målen från Lgr 11 och det som särskiljer metoden från WTR är ett utökad fokus på den sociala aspekten av lärande. Skrivandet sker inte för skrivandets skull utan det finns en mening med det och även en publik vilket innebär att eleverna från början utgår från att det finns möjliga läsare av deras text. Metoden använder digitala verktyg så som ”det talande skrivbordet”. Det är ett datorprogram som läser upp elevens text vilket medför att även de elever som ännu inte lärt sig läsa kan ta del av klasskamraternas texter. Resultatet av studien visar att andelen barn som klarade minimumgränsen för antalet skrivna ord per minut inte skiljde sig särskilt mycket mellan testgruppen och kontrollgruppen. Det var emellertid ett avsevärt högre antal barn i testgruppen som var högpresterande jämfört med i kontrollgruppen (Agélii Genlott & Grönlund). De goda resultaten förklaras delvis av användningen av de digitala hjälpmedlen och

även den inspirerande och motiverande sociala utformningen av metoden (Ibid.). Även Wiklander (2014) har deltagit i ett forskningsprojekt utifrån Tragetons modell som de har översatt till ASL (Att skriva sig till läsning). Deras studie visar att barn som har fått skriva på dator knäcker läskoden tidigare samt att de läste med bättre flyt. Dessutom klarar de att skriva mer grammatiskt korrekta texter än de barn som lärt sig läsa och skriva på det traditionella sättet med penna och papper. Ovanstående forskare har testat Tragetons metod och samtliga har kommit fram till att datorstött läs- och skrivlärande gynnar barns skriftspråksutveckling.

En studie utförd av Skantz Åberg, Lantz-Andersson och Pramling (2013) visar emellertid en annan aspekt av att använda digitala verktyg i skriftspråksundervisningen. Studien undersökte datorstödd *storytelling* i förskoleklass. Den synliggjorde att det finns en risk att aktiviteterna med datorn blir dominerade av att förskollärarna behöver förklara hur verktyget ska användas. Dessa instruktioner kan komma att ta för stort fokus från intentionerna med aktiviteten som förskollärarna har planerat.

Lärplatta och literacyförmågor

Det finns en debatt huruvida digitala verktyg enbart integreras i undervisning för att samhället blir mer högteknologiskt istället för att ses som ett nytt verktyg för lärande och uppnående av målen i skolans styrdokument. Hutchison, Beschoner och Schmidt-Crawford (2012) kritiserar den förstnämnda inställningen till de digitala verktygen. De menar att det inte kommer leda till utveckling eller medvetet arbete med lärplattorna om verktygen enbart integreras för dess egen skull, utan det behöver sättas i kontext om lärande. De följde i en forskningsstudie en lärare som integrerade lärplattor i form av iPads. Forskningens syfte var att försöka hitta hur elevers lärande stöttes av de digitala verktygen och vilket förhållningsätt som läraren valde att ta. I ett flertal lektioner uppvisade eleverna ett medvetet sätt att tänka kring de applikationer som de använde och intervjuer med dessa elever efter de olika lektionerna visade att de hade lärt sig delar av det avsedda lärandeobjektet.

Integreringen av lärplattor i ett klassrum öppnade upp möjligheter att arbeta både med de mer traditionella övningarna för skriftspråksutveckling, så som handskrivning och individuell läsning. Men verktyget innehåller även funktioner som berör de literacyförmågor som tar form i det digitaliserade språket och de kallar det för *new literacy skills* eller *digital literacy skills* (Ibid.). Enligt författarna innebär dessa behandlandet av digital text och dess olika möjligheter att bli manipulerad för att nå fram till ett planerat resultat. Det är enkelt att ta bort och lägga till ord, meningar och stycken i en redan producerad text. Den möjligheten är inte den samma med text som är skriven för hand. De digitala verktygen kan även läsa upp den skrivna texten, vilket blir en koppling mellan talet och skriften. Vidare menar Hutchison, Beschoner och Schmidt-Crawford (2012) att lärplattans utformning innehåller många fler funktioner som stödjer utvecklingen av literacyförmågorna. Bland annat genom möjligheten att installera applikationer på lärplattan som gör den till ett mångsidigt och föränderligt verktyg. Den interaktiva skärmen, kameran, ordredigeringsprogram och högtalare är några av de andra funktionerna som gör lärplattan lämpad att användas i barns och elevers skriftspråksutveckling (Ibid.). För att exemplifiera kan den inbyggda kameran användas till att lokalisera och dokumentera bokstäver i barnens omgivning, vilket övar igenkänningen av bokstäver. Det är lärarens och barnens uppfinningsrikedom som sätter gränserna för hur olika funktioner kan användas som literacy-praktiker.

Teoretiska utgångspunkter

Nedan kommer vi att behandla och förklara våra teoretiska utgångspunkter för studien. Studiens analysdel kommer att grundas i dessa utgångspunkter.

Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet på lärande härstammar från Vygotskijs forskning kring utveckling, lärande och språk. Han levde mellan 1896 - 1934 och var verksam pedagog och filosof i dåtida Sovjetunionen (Säljö, 2010). Likt pragmatikern Dewey ifrågasatte Vygotskij den rådande behavioristiska synen på lärande. De båda ansåg att språket är ett av människans främsta redskap som möjliggör lärande samt att det även är ett kulturellt redskap. Språket är människans kommunikationsmedel och jämfört med behaviorismens syn där lärande är en individuell och ofta passiv aktivitet blir här användandet av språket ett *socialt medium* eller ett *socialt medierande redskap* (Phillips & Soltis, 2010; Säljö, 2010).

Appropriering är ett begrepp som myntats inom det sociokulturella perspektivet för att beskriva och definiera deras syn på lärande. Appropriering är detsamma som att lära sig att använda kulturella redskap. Kunskapen blir en del av människans agerande och kan omsättas i andra sammanhang. Dessa tillskrivs det vardagliga livet och ger perspektiv på hur de förstår och samverkar i världen. Vygotskij ansåg att människan ständigt är under utveckling och har möjlighet att omsätta sin kunskap i olika sammanhang, och att lära och utvecklas är således naturligt för människan (Säljö, 2010). Ytterligare ett viktigt begrepp inom det sociokulturella perspektivet som myntades av Vygotskij är *zonen för proximal utveckling*. Principen utgår från det ovan statuerade att människan ständigt befinner sig i utveckling och lärande vilket således innebär att när människor lärt sig något nytt är de också nära att lära sig ytterligare något. I denna utvecklingszon menar Vygotskij att människan är extra mottaglig för instruktioner och förklaringar och *den kompetente kamraten* (barn, förälder, lärare) har därmed en utmärkt förutsättning för att stötta i lärandet. Detta stöd benämns ofta som *scaffolding*, vilket innebär att "kamraten" till en början ger mycket stöd för att sedan låta stödjandet avta med att den lärande behärskar det avsedda lärandeobjektet. Den lärande i den proximala utvecklingszonen approprierar "kamratens" kunskaper genom scaffolding (Ibid.).

Det som utmärker den sociokulturella synen på lärande är alltså att samspelet och de olika medlen för samspel (exempelvis språket) utgör ramverket för lärandet. Det går således inte att tala om lärande utan att även tala om kontexten för lärandet. Att lärandet är kontextbundet och samspelets betydelse för lärandet är för vår studie intressant i relation till nyttjande av språkapplikationer till lärplattor som medel för lärande.

Lärstilsteorin

Lärstilsteorin bygger på att det finns flera faktorer som påverkar lärandet. Hur den lärande påverkas av dessa faktorer benämns som *lärstilspreferenser* (Boström & Josefsson, 2006). För att en individ ska lära sig på bästa möjliga sätt utgår undervisningen från individens lärstilspreferenser vilket kan ses som dess styrkor och svagheter vid lärande. Lärstilsteorin förutsätter att alla människor har olika kombinationer av lärstilspreferenser och för läraren medför det att det inte finns en och samma undervisningsmetod som passar alla elever. Undervisningen behöver varieras och individanpassas (Ibid.). Boström och Josefsson utgår från

Dunn och Dunns lärstilsmodell när de beskriver lärstilsteorin. Modellen består av 20 element och dessa delas in i de fem kategorierna miljömässiga element, emotionella element, sociala element, fysiologiska element och psykologiska element (Boström & Josefsson, 2006; Dunn, 1984). Alla kategorier innehåller preferenser som kan vara olika mycket viktiga för olika individer, men centralt för lärstilsteorin är de perceptuella preferenserna och härnäst ska vi således fokusera på dessa.

De fyra perceptuella preferenserna kommer från några av våra kroppsliga sinnen. Den auditiva preferensen är metoder för lärande som passar elever som lär sig mest genom att lyssna. Den visuella preferensen är metoder för lärande som passar elever som lär sig mest genom det visuella. Den taktila preferensen är metoder för lärande som utgår från användande av känseln. Slutligen är den kinestetiska preferensen metoder för lärande som präglas av rörelser. Det passar således elever som lär sig genom ”learning-by-doing²” (Boström & Josefsson, 2006). Det som vi finner relevant för vår studie med lärstilsteorin är frågan vilka av de perceptuella preferenserna som kan nyttjas i språkapplikationer till lärplattor.

² Learning-by-doing är ett begrepp som myntades av John Dewey som är en framstående filosof inom de sociala perspektiven på lärande. Begreppet innebär som det låter att människan lär sig genom att göra och att det krävs praktisk övning (Säljö, 2010).

Metod

I inledningen till detta kapitel beskrivs kort studiens genomförande och tillvägagångssätt för datainsamling. Urval, forskningsetiska principer och databearbetning beskrivs också i kapitlet.

Genomförande

Vår studie är en kvalitativ empirisk studie där data har insamlats genom två former av intervjuer. Deltagarna i studien var en specialpedagog som intervjuades genom en halvstrukturerad intervju och fem förskollärare som deltog i en fokusgruppsintervju. Lantz (2007) poängterar att när en studie med flera metoder utförs är det vitalt att begrunda i vilken ordning datainsamlingen genomförs. För vår studie var det logiskt att först intervju specialpedagogen som var pedagogiskt ansvarig i utformandet av språkapplikationen Kul med Duffton. Det var relevant att ta reda på specialpedagogens intentioner med Kul med Duffton för att senare jämföra det med hur applikationen uppfattades av förskollärarna i fokusgruppen. Innan intervjun informerades specialpedagogen om intervjuens upplägg med dess olika teman (se bilaga 1). Den halvstrukturerade intervjun genomfördes med intervjuarrollen uppdelad mellan oss. Platsen för intervjun var specialpedagogens arbetsplats och ljudinspelningen skrevs ut för att underlätta databearbetningen i resultat och diskussion. Data som insamlades vid denna intervju utgjorde tillsammans med studiens frågeställningar grunden för den intervjuguide som utformades inför fokusgruppsessionen – studiens primära metod för dataproduktion (se bilaga 3). För att rekrytera förskollärare till fokusgruppen formulerades ett informationsbrev om studien och villkoren för deltagande som samtliga förskollärare på en specifik skola fick ta del av via vår kontaktperson på skolan (se bilaga 2). Fem förskollärare verksamma i tre olika arbetslag på samma skola rekryterades till fokusgruppen där språkapplikationen Kul med Duffton användes som stimulusmaterial. Fokusgruppen dokumenterades med ljudupptagning som även den skrevs ut för att möjliggöra en kvalitativ databearbetning. Studiens data från den halvstrukturerade intervjun och fokusgruppen reducerades och analyserades därefter i relation till aktuell forskning och styrdokument. Inom resultatet jämfördes även de två datainsamlingarna med varandra för att ge ett ytterligare djup i analysen. Det analyserade resultatet diskuterades utifrån studiens tre frågeställningar i avsikt att försöka besvara dessa. Slutligen diskuteras valet av metoder och förslag till vidare forskning gavs.

Kvales sjustegsmodell

I utformandet av intervjuerna har vi följt Kvales sjustegsmodell för systematisk planering av intervjustudier (Kvale & Brinkman, 2009). Modellen består av tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, verifiering och rapportering. Författarna talar utifrån större intervjustudier och det essentiella i att ha en mycket utförlig plan över dataproduktionen och hanteringen. Då vår studie också fyller kriterierna för en intervjustudie och Kvale och Brinkmann (2009) inte uttrycker någon specifik storleksbegränsning i benämningen var modellen ett relevant val. Utgångspunkten för modellen är *tematisering* vilket innebär att frågorna *varför* och *vad* ställs innan valet av metod. Med andra ord formulerades syfte och frågeställningar innan valet av hur dessa avses besvaras. *Planering* av intervjustudien utgick ifrån den typ av data som avsågs att insamla och vad vi hade för avsikt att använda empirin till. Tillvägagångssättet kräver även etiska överväganden, såsom försäkrad konfidentialitet och att studiedeltagarna har full förståelse i vad de väljer att delta i. Vi valde att utgå från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) och det gav upphov till ett informationsbrev som deltagarna skulle ta del av

(se bilaga 2). Det tredje steget är *intervju*, intervjuguiden och insamlingen av data genom producerande intervjuer. Utformningen av intervjuguiden innebär noggrant övervägande i frågornas utformning och hur dessa ska kunna fånga essensen i intervjupersonernas tankar. Efter genomförandet av intervjuerna ska dessa genomgå en *utskrift* där hela intervjun eller relevanta delar omvandlas till skriftspråk – materialet som sedan är föremålet för *analys* utifrån de teorier och preferenser som valts att utgå från. Först när analysen är utförd kan det spekuleras kring studiens validitet (har det forskats på som avsågs att forska på?), reliabilitet (var det ett lämpligt sätt att nå forskningsresultat på?) och generaliserbarhet vilket är studiens *verifiering*. Slutligen ska arbetet genom studien noggrant förklaras och resultaten läggas fram i en rapportering av något slag, vilket i vårt fall har varit denna uppsats.

Halvstrukturerad intervju

Med en studie som har sin utgångspunkt i en språkapplikation som utformats på pedagogisk grund är det relevant att intervjua personen som är ansvarig för denna grund. I fallet med Kul med Duffton var det en specialpedagog som bidragit med den pedagogiska expertisen. Vi valde att intervjua specialpedagogen för att ha möjligheten att jämföra hans pedagogiska intentioner med det som förskollärarna i fokusgruppen uppfattade i mötet med applikationen.

Det finns flera olika former av intervjuer som rör sig mellan alltifrån den samtalsliknande intervjun till den systematiska intervjun med noga definierade svarsalternativ (Justesen & Mik-Meyer, 2011). De olika intervjuformerna skiljs således åt av graden av strukturering och då är frågan vilken intervjuform som är lämplig. Lantz (2007) menar att valet av intervjuform sätter ramarna för vilken typ av data som kan samlas in. Vidare poängterar författaren att forskaren som använder sig av strukturerade intervjuer på förväg bestämt vilka fenomen som ska undersökas i studien, vilket stämmer överens med vårt behov för studien. Vi valde därför den halvstrukturerade intervjuformen för vår intervju.

Den halvstrukturerade intervjun, även kallad den semistrukturerade intervjun är en intervjuform som Kvale och Brinkmann (2009) beskriver som ett samtal som varken är vardagligt eller strukturerat i den meningen att det finns färdiga svarsalternativ. Den är snarare utformad med olika teman som har för avsikt att fånga in aspekter i det syfte som ligger till grund för studien. Till dessa teman ställs vissa huvudfrågor som ska agera som stöd för intervjuaren för att nå den data som man har för avsikt att samla in (ibid.). Dessa teman och dess frågor utgör vad som inom intervjumetodiken kallas för intervjuguiden, emellertid lyfter Justesen och Mik-Meyer (2011) att det trots en intervjuguide ska finnas utrymme för att följa upp intressanta samtalstrådar som uppkommer i intervjupersonens svar.

Inför en intervju har ett forskarpar ett viktigt beslut att fatta angående om båda ska agera intervjuare eller om en av dem ska göra det. Trost (2010) poängterar att det finns både för- och nackdelar med att vara två intervjuare, om paret är sammansvetsade kan det vara en styrka då de kan komplettera varandras tankar och därmed även följdfrågor. Om de båda intervjuarna däremot inte är samspelade kan det försämra intervjuens kvalitet.

Hur intervjuaren väljer att dokumentera intervjun är också en viktig aspekt att ta ställning till. Ljudupptagning är den vanligaste metoden förutsatt att ämnet för intervjun inte är av så känslig natur att ljudupptagning är uteslutet, i vilket fall intervjuaren får dokumentera enbart genom sina anteckningar (Justesen & Mik-Meyer, 2011). Vi valde att göra dubbla ljudupptagningar av intervjun som en försäkring ifall det ena ljudupptagningen skulle falla. Att vi var två

intervjuare gav oss den unika förutsättningen att en kunde föra anteckningar medan den andra kunde fokusera helt på att intervjua.

Fokusgrupp

Valet av primär metod för insamling av empirisk data föll på fokusgrupp vilket även kallas fokuserad gruppintervju. Wibeck (2010) menar emellertid att även om en fokusgrupp kan betraktas som en typ av gruppintervju så går det inte att generalisera alla gruppintervjuer som fokusgrupper. Kortfattat innebär fokusgrupp att en grupp människor diskuterar frågor som ställs av en moderator och diskussionerna utgår också ofta från ett stimulusmaterial (Ibid.). Det har gett metoden namnet fokusgrupp, då fokus innebär att gruppdiskussionen ska röra ett specifikt ämne som fokusgruppsdeltagarna i förhand tagit del av. Wibeck poängterar att fokusgrupper handlar om att "[...] studera människors föreställningar, attityder och värderingar inför ett visst ämne [...]" (Wibeck, 2010, s. 11-12). Att fokusgrupper lämpar sig för att synliggöra föreställningar var en bidragande faktor till att vi valde fokusgrupp som metod. Ytterligare en faktor som medförde att vi valde fokusgrupp framför individuella intervjuer var att Justesen och Mik-Meyer (2010) poängterar att gruppdiskussioner i fokusgrupp innebär att deltagarna "[...] redogör för, argumenterar för och kanske rent av försvarar sina ståndpunkter gentemot de andra deltagarna [...]" (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 67). Fokusgruppens diskussioner möjliggör således att aspekter som inte skulle uppkomma i individuella intervjuer synliggörs.

I en studie där föreställningar ska undersökas kan det vara en fördel att deltagarna redan är en existerande grupp (Justesen & Mik-Meyer, 2010; Wibeck, 2010). Fokusgruppen bestod av en redan existerande grupp då alla förskollärare var från en och samma arbetsplats och gruppen kan således även betraktas som en homogen grupp. Vår förhoppning med en homogen grupp var att alla skulle känna sig ohämmade att dela med sig av sina tankar och åsikter i gruppen (Wibeck, 2010). En risk med fokusgruppsdeltagare som känner varandra vilket vi fick ta ställning till var att vissa saker inte tas upp då deltagarna redan känner varandras ställning. Våra deltagare var från tre olika arbetslag och vi hoppades därför att det trots risken skulle bli en nyanserad diskussion.

Även om fokusgrupper i vissa avseenden liknar gruppintervjuer innehåller den också inslag av observationer. Justesen och Mik-Meyer (2011) hävdar att fokusgrupper har mycket gemensamt med observationsstudiers metodik, vilket innebär att forskare som använder sig av fokusgrupp inte endast är intresserade av *vad* som kommer ur fokusgruppsessionen, utan också *hur* det kommer fram. Dock har vi valt utifrån vårt forskningssyfte att inte fokusera på gruppmedlemmarnas interaktion då studien syftar att synliggöra förskollärarnas föreställningar. Därför fanns inte behovet att dokumentera fokusgruppsessionen med videoupptagning, utan vi valde att dokumentera med ljudupptagning och anteckningar. Wibeck (2010) menar att ljudupptagning är en bra metod för dokumentering. Nackdelen kan vara att det blir svårt att höra vem som talar. Ett problem som inte påverkar oss då deltagarnas röster är bekanta för oss.

I fokusgrupper fungerar intervjuaren som en moderator, det vill säga en samtalsledare i större eller mindre utsträckning. I vår fokusgrupp valde vi att ha en moderator och det var den av oss som inte kände till deltagarna och deras verksamheter av anledningen att den personen skulle kräva mer uttömmande svar. Den av oss som inte var moderator observerade och förde anteckningar samt höll koll på tiden. Det är moderatorns uppgift att styra in diskussionen i ämnet och denna roll är beroende av hur styrd diskussionen ska vara, påpekar Wibeck (2010). Denna styrning avgör om det rör sig om en strukturerad eller ostrukturerad fokusgrupp. Valet

mellan dessa former medför ett ställningstagande mellan de för- och nackdelar som de båda innebär. För vår fokusgrupp valde vi att göra en omtolkning av de båda formerna och Wibeck poängterar att metoden inte kräver ett strängt val mellan strukturerad och ostrukturerad då det finns ett mellanläge likt vid övriga kvalitativa intervjuformer. Det var väsentligt för studien att försäkra att alla avsedda ämnen togs upp i diskussionerna och således krävdes en väl genomarbetad intervjuguide med huvudfrågor och uppföljningsfrågor (Ibid.). En nackdel vid hög grad av styrning kan vara att moderatorn färgar diskussionen med sina föreställningar och sin förförståelse i en allt för stor utsträckning. För att undvika det valde vi att moderatorn skulle ha en passiv roll i diskussionerna och enbart ställa frågor. Emellertid fick moderatorn ställa riktade frågor till de deltagare som inte gavs eller tog utrymme i diskussionen. Trots en intervjuguide med hög strukturering innehöll den även ett flertal frågor av ostrukturerad karaktär för att ytterligare minska vår styrning av diskussionerna.

I fokusgrupper kan stimulusmaterial användas som komplement till intervjuguiden, stimulusmaterialet syftar till att väcka tankar, frågor och diskussion (Wibeck, 2010). För studiens syfte var det nödvändigt att använda språkapplikationen Kul med Duffton på en lärplatta som ett handfast stimulusmaterial. Applikationen fanns vid tillfället inte tillgänglig för allmänheten utan endast via en testversion som fanns installerad på ett fåtal enheter. Det hindrade oss från att i förväg låta förskollärarna testa den. Således möjliggjorde fokusgruppen som metod att vi kunde utgå från applikationen vid datainsamlingen som stimulusmaterial. För att väcka ytterligare tankar och undkomma begränsningen av antalet lärplattor i deras verksamhet fick förskollärarna diskutera utifrån ett scenario att de skulle ha tio lärplattor tillgängliga för omsättande i praktiken.

Den intervjuguide som skrevs som stöd till fokusgruppsessionen utformades för en strukturerad fokusgrupp och behövde således vara strukturerad till formen. Wibeck (2010) utgår från Kruegers definition av en strukturerad fokusgruppsintervjuguide när hon beskriver hur en sådan kan utformas. En intervju bör öppnas med frågor som inte direkt rör studiens ämne, det ska snarare vara enkla frågor som syftar till att öka den upplevda samhörigheten i gruppen. Därefter ska ämnet introduceras i introduktionsfrågorna som bör utgöra en mjuk övergång mellan öppningsfrågorna och ämnet. Efter att ämnet introducerats behövs en övergång till fokusgruppens nyckelfrågor, vilket är de frågor som avser försöka besvara studiens frågeställningar och därmed även blir essentiella för analysen (Ibid.). Här valde vi att använda introduktionen av vårt stimulusmaterial – språkapplikationen Kul med Duffton – som övergång till nyckelfrågorna. Avslutningsvis ställs avslutningsfrågor som syftar till att samla in eventuella tankar som deltagarna ännu inte hunnit få uttrycka.

Urval

Valet att i studien utgå från en specifik språkapplikation till lärplattor medförde att det var intressant att söka information om applikationens bakgrund. Därför var det relevant att intervjua den specialpedagog som bidragit med den pedagogiska grunden i applikationen.

För fokusgruppen använde vi oss av en urvalsmetod som Wibeck (2010) benämner som ”snöbollsurval”, vilket beskrivs som ett tillvägagångssätt där man rekryterar en deltagare som fungerar som kontaktperson. Den personen rekryterar därefter fler deltagare till studien och förmedlar viktig information. Kvale och Brinkmann (2009) menar att hur många intervjupersoner som krävs för en studie står i relation till dess syfte – vad forskaren avser att undersöka. Tiden och de tillgängliga resurserna är också faktorer som påverkar. När det gäller

antalet deltagare i fokusgrupper rekommenderar Wibeck (2010) att gruppen består av fyra till sex deltagare. Vi hade som mål att följa denna rekommendation och bestämde därför att efterfråga fem deltagare till vår fokusgrupp. Målet uppfylldes med hjälp av kontaktpersonen som rekryterade fem personer av vilka samtliga deltog vid fokusgruppsessionen.

Studien syftade till att undersöka förskollärares föreställningar och därför var urvalskriteriet för fokusgruppen att deltagarna skulle vara förskollärare. Den skola som vår kontaktperson är anställd på är en lågstadieskola med ungefär 120 elever. Vår studie berörde digitala verktyg i pedagogisk verksamhet och därför är det relevant att nämna att skolans alla klasser är utrustade med interaktiva tavlor i form av Smartboards. Det finns även en datorvagn med ett tjugotal bärbara datorer som kan flyttas till den klass där den ska användas. Skolan har ett fåtal lärplattor och några av dessa är lånade från kommunen. På skolan finns ett antal klasser i årskurs ett och två, två förskoleklasser och även en femårsavdelning med förskolebarn. Det finns således tre arbetslag med verksamma förskollärare och samtliga av dessa tillfrågades att delta i studien genom kontaktpersonen. Förskollärarna i fokusgruppen benämns som Lärare 1-5 dels för att säkerställa anonymitet och för att systematiskt kunna skilja på olika uttalanden. Lärare 1 arbetar på femårsavdelningen, Lärare 2 och 3 arbetar i det ena arbetslaget i förskoleklassverksamheten och Lärare 4 och 5 arbetar i det andra arbetslaget.

Databearbetning

Kvale och Brinkmann (2009) menar att genom valet att göra en transkribering av intervjuer går forskaren miste om tidsförlopp, tonfall och kroppsuttryck. Utskriften blir således en transformation av ett levande samtal och för denna studie innebar transkribering att transformera ljudupptagningarna från den halvstrukturerade intervjun och fokusgruppen till skriven text. Denna skrift utgör den information som har hämtats ur den halvstrukturerade intervjun och fokusgruppen, vilket är studiens rådata och denna behöver reduceras genom datareduktion för att förenklas och skalas av (Lantz, 2007). Vidare poängterar Lantz att ”datareduktionen är ett led i analysen” och genom denna går en del data förlorad och det innebär att studiens frågeställningar måste vara referensramen för att inte förlora data som är relevant för nå studiens syfte.

Det fjärde steget i Kvales justegsmodell innebar för oss att göra en fullständig utskrift av datainsamlingen. Metoderna är många för att behandla sina data och göra den förenklad för analys och vi valde att göra en fullständig transkribering av all vår data, då Wibeck (2010) påpekar för att på enklaste sätt göra en kvalitativ analys behöver all data vara utskriven. Denna metod är dock mycket tidskrävande, men Wibeck poängterar vidare att transkription kan göras på flera sätt. Hon tar upp tre nivåer av transkription där vi har gjort en tolkning av nivå 3 som beskrivs på följande sätt:

Nivå III är helt skriftspråksnormerad. Oavslutade meningar, omtagningar, tvekljud och uppbackningar har helt tagits bort. Texten består av fullständiga meningar som inleds med stor bokstav. Syftet med denna typ av transkription är att återge det huvudsakliga innehållet i det som sägs, inte att vara helt ordagrann. (Wibeck, 2010, s. 96)

Dessa transkriptioner har transformerats från dialogform till sammanfattning som i nästa steg tematiserades i olika kategorier för att extrahera essensen av samtalen. Dessa kategorier sammanställdes och resultatet analyserades för att hitta likheter och skillnader, dels mellan vår halvstrukturerade intervju och fokusgrupp och dels i relation forskningsöversikten.

Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validitet är enligt Bjereld, Demker och Hinnfors (2009) ett uttryck för i vilken utsträckning som studien undersöker det som syftet avser. Det innebär att validiteten blir ett mått på studiens trovärdighet (Wibeck, 2010). Med valet att genomföra fokusgrupper medförs risken att deltagarna styr varandra i olika riktningar. Det kan resultera i att vissa personer inte uttrycker sitt perspektiv om det skiljer sig allt för mycket från övriga deltagares perspektiv. Det menar Wibeck utgör ett hot mot studiens trovärdighet. Platsen för fokusgrupps-sessionen är också en avgörande faktor för validiteten. Det är viktigt att fokusgruppen genomförs på en plats där deltagarna känner sig hemma. I vår studie valde vi att låta våra intervjupersoner föreslå en plats för fokusgruppen och för den halvstrukturerade intervjun som passade för dem, vilket bidrar till ökad validitet.

Reliabilitet är ett begrepp som till skillnad från validitetens fokus på *vad* som har undersökts har ett fokus på *hur* (Bjereld, Demker & Hinnfors, 2009). Det är ett begrepp som främst används inom kvantitativ forskning där det i större utsträckning talas om att finna objektiva sanningar. Kvalitativa undersökningar syftar istället till att skapa fördjupad förståelse (Justesen & Mik-Meyer, 2011). Emellertid tar Wibeck (2010) upp reliabilitet i fokusgruppsmetodik som ett sätt att verifiera forskningsresultaten genom att låta andra oberoende forskare göra analyser som jämförs med det egna. Vidare poängterar författaren att vi människor tenderar att söka bekräftelse för egna uppfattningar och därmed missar viktiga delar. Främsta anledningen till det är att det inte stämmer överens med den egna uppfattningen. Det är således avgörande att forskningsresultaten presenteras på ett korrekt sätt och att det inte lämnas för stort tolkningsutrymme (Ibid.). Vi har strävat efter att göra en noggrann beskrivning av våra metodval och genomförandet. Det styrker reliabiliteten i vår studie, men då vi inte har överlämnat vår data till någon annan forskare för analys medför det däremot en försvagning av reliabiliteten.

Generaliserbarhet är ett mått på den grad i vilken resultat från en studie kan generaliseras och användas i tolkning av andra liknande situationer (Kvale & Brinkmann, 2009). När det gäller intervjuforskning avgörs generaliserbarheten av antalet intervjupersoner i studien. Författarna utmanar emellertid antagandet att den vetenskapliga kunskap som produceras verkligen kommer vara giltig i andra situationer och i framtiden. Utifrån vetenskapsperspektiv medför kvalitativa studier generellt sett en lägre grad av generaliserbarhet än kvantitativa. Detta med anledningen att kvantitativa studier ofta genomförs i större skala. I kvalitativ forskning är intresset inte heller alltid att kunna säkerställa generaliserbarhet (Ibid.). Wibeck (2010) menar att det inte är syftet med fokusgruppsstudier att ”dra generella, statistiskt underbyggda slutsatser om hela grupper/populationer”. Författaren poängterar att för sådana ambitioner lämpar sig de kvantitativa metoderna bättre, medan fokusgrupp är en metod som avser att skapa djup förståelse för en människas tolkning av något specifikt. För vår småskaliga studie valde vi metoder utifrån ett forskningsfokus att undersöka föreställningar hos en grupp förskollärare. Det har medfört att studiens resultat inte i hög grad är generaliserbart.

Forskningsetiska principer

I vår datainsamling har vi tagit utgångspunkt i de forskningsetiska principerna gällande humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002). I dessa principer ingår *individskyddskravet* vilket av Vetenskapsrådet konkretiseras i följande fyra krav som vi har följt i vår studie:

- *Informationskravet*, vi informerade studiens deltagare om deras uppgift i studien och om villkoren för deras deltagande, vilket i vår studie var att den halvstrukturerade intervjun och fokusgruppen skulle spelas in genom ljudupptagning och användas som underlag. Deltagarna upplystes om att deras deltagande var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan.
- *Samtyckeskravet*, vi inhämtade samtycke till deltagande från samtliga av studiens deltagare genom informationsbrev samt muntlig genomgång innan intervjutillfällena. Då studiens deltagare alla är verksamma inom skolan deltog de under arbetstid och fick därför föreslå plats och tid för deltagandet.
- *Konfidentialitetskravet*, känsliga uppgifter om studiens deltagare som kan spåras av utomstående togs bort och namn har i de fall det behövts ersatts med pseudonymer.
- *Nyttjandekravet*, uppgifter om studiens deltagare får endast nyttjas i forskningsändamål och det innebar för oss att inspelningarna behandlades konfidentiellt och att dessa inte används utanför studiens forskningssyfte.

Resultat

I detta kapitel redovisas studiens resultat. Studiens data har tematiserats i nio olika delar som har analyserats i relation till studiens frågeställningar, aktuell forskning och styrdokument. Inom resultatet jämfördes även den halvstrukturerade intervjun och fokusgruppen med varandra för att ge ett ytterligare djup i analysen.

Arbete med barns skriftspråsutveckling

En viktig pedagogisk utgångspunkt för såväl specialpedagogen som förskollärarna är att undervisningen ska utgå från vad som väcker barnens lust. Verksamheten ska genomföras på ett lekfullt sätt för att motivera till lärande. Förskollärarna underströk att det är deras roll att väcka barnets nyfikenhet och som förebilder förklara skriftspråkets nytta för barnen. Förskollärarna i Norlings (2014) studie såg sig också själva som förebilder för barnen som ska lära sig skriftspråket. Författaren poängterar att hennes resultat inte är generaliserbara, men vi ser ändå likheterna mellan hennes resultat och denna studies resultat.

Specialpedagogen och förskollärarna i fokusgruppen använder sig både av metoder som utgår från ordbilder och från ljudning då det enligt dem är viktigt att ha med båda metoderna. Det stämmer överens med Dahlgren et al.'s (2006) beskrivning av dagens skriftspråksdiskurs (se s. 8). Trots att de värdesätter båda metoderna upplevde en av förskollärarna att metodval inom skriftspråksundervisningen följer trender:

Ja sedan upplever jag en skillnad när man tänker tillbaka... de första åren här så jobbade vi mycket mera att man hade ordbilder, man satte upp ordbilder och så här. Känna igen och lära sig läsa utifrån ordbilder och det använder man sig av även nu, men nu lägger vi kanske lite mera tonvikt och, använder oss mera att utgå ifrån ljuden, sätta ihop ljuden. (Lärare 4, fokusgrupp)

Lärare 4 visar i sitt resonemang att det har skett en förändring i hur de arbetar med barns skriftspråkutveckling. Tidigare användes ordbildsmetoden i större utsträckning medan det idag läggs mer fokus på ljudmetoden. Dahlgren et al. (2006) redogör för att skriftspråkutveckling tenderar att ur ett historiskt perspektiv domineras av antingen den analytiska metoden eller den syntetiska metoden, vilket förskollärarna har erfarenhet av som framkommer i citatet ovan.

Förskollärarna berättade att de använder sig av *Kiwimetoden*³ som är gemensam läsning ur en stor bok med bilder för att väcka nyfikenheten och lusten för att läsa och skriva, metoden utgår från ordbildsmetoden. Ett annat arbetssätt förskollärarna nämnde är olika skriftspråksspel som spelas på en interaktiv tavla. Med hjälp av den interaktiva tavlan kan alla barn vara delaktiga i aktiviteten och de lär sig tillsammans samtidigt som de får öva på turtagning. Det material för skriftspråkutveckling som de använder i störst utsträckning är emellertid *Trulle och språkstegen*⁴. Materialet börjar i helheten genom arbete med *rim* och rör sig sedan mot delarna genom det sista steget på stegen *ljud*, vilket är den fonologiska medvetenheten menade förskollärarna. Här finns det en stor likhet med den analytiska metoden för läs- och skrivlärande

³ Kiwimetoden härstammar från Nya Zeeland och den utgår mycket från kopplingen mellan talspråket och skriftspråket. Läraren för samtal med sina elever om både muntligheten och skriftligheten (Körling, 2006).

⁴ Trulle och språkstegen är ett språkmateriale för förskolan och grundskolan som bygger på olika metoder för barns skriftspråkutveckling och präglas av fantasi och lekfullhet (<http://www.trulle.com/om-metoden.html>, hämtad 2014-06-16).

som kännetecknas av att gå från helheten till delarna. Lärare 2, 3, 4 och 5 beskrev ett material och arbetssätt som utgår från ljudmetoden - ljudbordet - där de varje vecka utgår från ett nytt bokstavsljud och lyssnar efter det. Barnen får i uppgift att försöka hitta föremål i hemmet med det bokstavsljudet att ta med till ljudbordet. Arbetet med ljudbordet har varit tillåtande och även om barnen tänkt fel har förskollärarna uppmuntrat barnen och de har fått presentera sitt föremål och de har tillsammans ljudat igenom ordet. Genom ljudbordet uppmärksammas barnen på att en del saker faktiskt inte stavas som de låter och att det är något de helt enkelt får lära sig, enligt Lärare 4.

Förskollärarna i fokusgruppen diskuterade vidare kring hur olika metoder behövs för att utveckla skriftspråket. De diskuterade hur barn efter att de lärt sig ljuda delarna övergår till helhetsläsning genom ordbilder och att när barnen känner igen ord lär de sig att urskilja ljuden. Förskollärarna kopplade variationen mellan ljudmetod och ordbildsmetod till sina morgonrutiner då de vid genomgången av dagen utgår från laminerade ordbilder som fästs med häftmassa på dagens schema. De uttryckte att det är viktigt med ordbilder och att barnen har med sig det från förskolan när de börjar i förskoleklass. En av dem tillade också att det finns en trend inom skriftspråksundervisningen att man ska börja med ordbilder tidigt samt att barnen möter ordbilder överallt. Att det råder olika trender till följd av olika forskares utlåtanden om vilken metod som är den bästa poängteras av Dahlgren et al. (2006). Det finns barn som behöver ordbilder för sin fortsatta skriftspråksutveckling och därför upphör inte arbetet med det i förskoleklassen, förklarade förskollärarna. Förskollärarna utgår således från sin egen kunskap och erfarenheter och de ser till varje barns unika behov, oavsett vilka trender som råder kring användandet av ordbildsmetoden eller ljudmetoden. Dahlgren et al. understryker också att oavsett hur debatten går behöver lärare ha många arbetssätt för att möta varje individ utifrån deras behov.

Emergent literacy och lekskrivning

Skriftspråksutveckling börjar i barnens ritande enligt förskollärarna i fokusgruppen. Barnen har en nyfikenhet på bokstäver och det leder till att de börjar låtsasskriva. Till en början härmar barnen skrift och lär sig främst bokstäverna i sitt eget namn. De menar att barnen påverkas av sin omgivning. Andras skriftspråkande kan motivera dem till att vilja lära sig och lärandet börjar i härmandet (Dahlgren et al., 2006). En av förskollärarna uttryckte det på följande sätt: ”De vet hur det ska se ut, men inte hur man gör liksom” (Lärare 2, fokusgrupp).

Lärare 1 berättade att de i femårsavdelningen använder en metod som handlar om berättande och skapa förståelse för att budskap förmedlas genom text. *Spökskrivning* som de kallar metoden för går ut på att barnen först får rita/måla en händelse eller upplevelse och sedan får de beskriva den genom att skriva på datorn. Därefter får de berätta för en vuxen vad de har skrivit och den vuxne skriver ner berättelsen i anslutning till barnens text. I metoden WTR beskriver Trageton (2014) en aktivitet som benämns som *hemlig skrift*. I Sverige har aktiviteten fått namnet Spökskrivning och det är således sannolikt att det är vad förskolläraren beskrev. Trageton poängterar att det handlar om lekskrivning där barnen utvecklar förståelse för skriftens förmåga att bära en mening. Barnens rader av osammanhängande datorskrift representerar deras berättelse. Genom spökskrivningen får barnen möjlighet att producera text under okontrollerade former – de lekskriver. Barns lekskrivning är viktig för och gynnar deras skriftspråksutveckling (se s. 8). Spökskrivningen sker med hjälp av datorn och Eriksen Hagtvet (2006) poängterar att det är bra med en kombination av digitala metoder (datorskrift) och traditionella metoder (handskrift) i skriftspråksundervisningen.

Lärare 4 poängterade att de i sitt arbete med barnen utgår från barnens nyfikenhet och det som de är intresserade av och uppmuntrar det på olika sätt, där lekskrivning är ett exempel. En del gånger handlar det om vad barnen spontant uttrycker för intresse för skriftspråk i den fria leken. För att exemplifiera inspirerar förskollärarna och de erbjuder material för att leka postkontor där ett av skriftspråkets användningsområden tydliggörs för barnen.

Lärstilsanpassad undervisning

I både den halvstrukturerade intervjun och fokusgruppen lyftes betydelsen av en varierad undervisning som dessutom bör anpassas utifrån varje individs behov och dessa resonemang går att koppla till lärstilsteorin. Lärstilsteorin understryker att det inte finns någon färdig mall för undervisning då varje individ har unika lärstilspreferenser som kan verka positivt eller negativt på deras lärande och därmed krävs en individanpassad undervisning (Boström & Josefsson, 2006).

Under intervjun med specialpedagogen ställdes frågan direkt om lärstilar fanns med i tankarna i planeringsstadiet av Kul med Duffton. Specialpedagogen svarade att det förmodligen fanns med omedvetet i tankarna då det är något som präglar hans verksamhet där olika metoder används för att möta varje unikt barn. Vidare menade hen att lärplattan är ett verktyg som lockar många barn och även barn med koncentrationssvårigheter. Vi tolkar att specialpedagogen utgår från lustfylldheten och därav gör den motiverande faktorn med lärplattor till en viktig punkt i användandet av dessa verktyg. Det är ett verktyg som är lättömt för koncentrationen.

I fokusgruppen lyftes att barn lär sig bäst genom att använda olika sinnen och uttrycksformer. Det är viktigt att undervisningen varierar så att barnen får använda flera olika uttrycksätt menade förskollärarna. Genom att erbjuda både abstrakta uppgifter och mer konkreta uppgifter får barnen arbeta med sina händer och skapa, vilket liknar den taktila och kinestetiska preferensen i lärstilsteorin (se s. 14) som talar om att använda sig av känslor och rörelser. Förskollärarna tog även upp de auditiva och visuella preferenserna genom att säga att en del barn har lättare för att lära sig genom ordbilder medan andra uppmärksammar ljuden och lär sig därigenom. De konstaterade att: "Barnen är ju olika, de lär sig på olika sätt och därför måste vi ju också ha olika medel att nå dem." (Lärare 3, fokusgrupp). Som ett ytterligare djup i diskussionen om variation sade Lärare 2 följande:

Ja det är väldigt viktigt eftersom barnen är så otroligt långt ifrån varann. Vi har ju faktiskt de som läser, svåra ord och sen har vi dem faktiskt som inte visar så stort intresse än... för bokstäver. Så att man måste ju variera för att inte tråka ut någon av dem. (Lärare 2, fokusgrupp)

Lärplattor och samspel

Det fanns meningsskiljaktigheter bland förskollärarna vad gäller den sociala interaktionen mellan barnen när lärplattor används i verksamheten. I nedanstående citat poängterar Lärare 4 följande:

Det är ju att man är i en grupp och blir stimulerad av varandra och det visar sig ju att det ger väldigt mycket för att utveckla ett rikt språk, att vara tillsammans, att leka

tillsammans. Och det... det kan ju inte... de här plattorna ersätta då. (Lärare 4, fokusgrupp)

Det sociokulturella perspektivet på lärande styrker gruppens betydelse som en viktig förutsättning för människans lärandeprocesser. En eller flera individer kan fungera som ett stöd för den enskildes lärande genom scaffolding (se s. 13). Således kan inte lärplattan ersätta mänsklig kontakt. Lärare 5 instämde kring gruppens betydelse och exemplifierade genom en jämförelse mellan lärplattor och brädspel där hen menade att ett brädspel i fysisk form medför ett bättre socialt lärande än om brädspelen skulle vara i form av en applikation på en lärplatta. Linderoth (2004) rekommenderar efterliknande samband mellan analoga och digitala spel för att kunna ha ett riktat lärande med spel. Det beror på i hur stor utsträckning de liknar varandra, men förskollärarna menade att moment som interaktionen kring tärningskastet försvinner. Det är intressant att några av förskollärarna kom in på diskussioner kring huruvida lärplattan inte medför samma möjligheter för social interaktion. Förskollärarna menar att det sker ett annat samspel vid lärplattan vilket emellertid inte behöver vara sämre. Utifrån det sociokulturella perspektivet på lärande kan inte vi utläsa att det skulle vara sämre att interagera med varandra runt en lärplatta än runt ett fysiskt brädspel. Det är även intressant utifrån det som togs upp på s. 10, att det finns en rädsla bland vuxna att barns användande av digitala medier utgör ett hinder för deras sociala utveckling (McPake & Plowman, 2013). Det speglar en föreställning hos vuxna som några av förskollärarna i fokusgruppen gav uttryck för. Att brädspel på en lärplatta skulle medföra en sämre interaktion motsatte sig Lärare 3 som ansåg att spelande med lärplattor mycket väl kan bidra till en interaktiv situation med en dialog mellan barnen, även om dialogen kanske inte är densamma som vid ett fysiskt brädspel. Således talar Lärare 3 om ett annat sätt att kommunicera. Enligt Kjällander (2013) är lärplattan ett verktyg som bidrar till en ny typ av kommunikation. McPake och Plowman falsifierar myten och poängterar i enlighet med Kjällander att dagens teknik snarare bidrar med nya möjligheter för kommunikation och social interaktion. Motsättningen från Lärare 3 tyder på att hen tycks instämma med forskarna. Samspelet diskuterades flitigt i fokusgruppen och det berördes även i relation till Kul med Duffton – applikationens samspelemöjligheter, vilket redogörs för här nedan.

I specialpedagogens vision om applikationen såg hen att den skulle användas i arbete en-till-en – en lärare till en elev och en elev till en elev då hen arbetar främst på detta sätt i sin verksamhet. Det var viktigt att applikationen inte utformades som ett individuellt verktyg, utan att det även stimulerar till samspel och det kan vara på olika sätt som både specialpedagogen och förskollärarna uttryckte. Ett sätt kan vara att arbetet med Kul med Duffton görs i grupp genom att skärmen projiceras med hjälp av till exempel en interaktiv tavla. Ett sådant arbetssätt menade Lärare 4 skulle medföra att fler barn skulle känna sig delaktiga oavsett deras utvecklingsnivå och att det arbetet är bra att variera med andra situationer där barnen sitter själv med språkapplikationen eller med en till två kamrater. De såg att Kul med Duffton har många möjligheter för ett varierat arbetssätt och denna mångsidighet värdesattes högt. Det framkom att specialpedagogen och förskollärarna har olika förutsättningar i sina verksamheter. Specialpedagogen arbetar med ett till två barn åt gången medan förskollärarna utgår från helklass med runt tjugo barn eller halvklass med runt tio barn. Det medför att de tänker olika kring det didaktiska arbetet med språkapplikationer och förskollärarna poängterade specifikt att det ska vara en social situation som bidrar till en ”vi-känsla”. En annan anledning till att använda Kul med Duffton på det sättet som de uttryckte var att motverka den passiva roll som vissa barn tar när de sitter tillsammans med något annat barn som tar ledarrollen vid lärplattan. Beroende på vilket mål förskollärarna har för användandet av applikationen sätter de ihop olika barngrupper som utmanar varandra på olika sätt.

Det lyftes fler sociala aspekter vid användande av lärplattor i fokusgruppen. Lärare 5 påpekade att om det är barn runtomkring den som spelar på lärplattan kan de ofta påverka den som spelar genom att ge direktiv hur denna ska spela. Lärare 3 instämde men tyckte inte det är fel och Lärare 5 fortsatte med att säga att vissa barn inte kommer förstå konceptet för att det är andra barn som trycker och säger vad de ska göra. Därför behöver man ha en medvetenhet om vilka barn som sätts tillsammans med lärplattan avslutade Lärare 4 med att säga. Denna diskussion är intressant att granska utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande där begreppet scaffolding används för att beskriva den roll som en kompetent kamrat (barn, förälder, lärare) har för den lärande (Säljö, 2010) som vi tagit upp på s. 13. Förutsättningarna för lärande i sociala sammanhang kan även bero på de roller som barnen tar i samspel med varandra. Nilsson (2005) beskriver olika roller i socialt grupsamspel. Det finns de som är tystlåtna och passiva och det finns de som tar initiativ och kommer med nya idéer. Det finns de som bekräftar och uppmuntrar men det finns även de som dominerar och bestämmer (Ibid.). I ett samspel mellan barn som är tystlåtna och passiva och barn som är initiativtagande och idérika samt bekräftande och uppmuntrande finns förutsättningarna för scaffolding. Arbetet parvis mellan passiva och dominant barn kan som Lärare 5 uttryckte det bidra till att det mer passiva barnet inte lär sig någonting.

Problemet med att varje avdelning bara har tillgång till en lärplatta diskuterades. Förskollärarna lyfte att nya digitala verktyg som lärplattan brukar locka många barn vilket blir problematiskt då de bara låter barnen sitta två-och-två med den och då många barn ofta vill göra det som andra barn gör. Det finns fler aspekter av problemet med att bara ha tillgång till en lärplatta som de uttryckte. Vissa barn får nästan aldrig tillgång till lärplattan och tröttnar därför då de upplever att det nog inte kommer att bli deras tur. Det är något som Lärare 3 kände igen från tiden då de endast hade tillgång till en dator i verksamheten: "[...] tidigare när det bara fanns en då var det ju en del som inte ens tittade åt den där för de insåg att det kommer inte bli min tur ändå. [...]" (Lärare 3, fokusgrupp). För att det ska bli en jämn fördelning av användandet av lärplattan har förskollärarna begränsat barnens användande till 30 minuter per vecka. Denna uppdelning beror på att lärplattan inte används i den planerade undervisningen och således endast är tillgänglig under den fria leken. Som en koppling till användandet av lärplattan beskrev förskollärarna en "hysteri" kring datoranvändandet för ett antal år sedan då de endast hade tillgång till en eller två datorer, men att det proportionerligt har avtagit då de fått tillgång till fler datorer. Det diskuterades i relation till det scenario vi gav under fokusgruppsessionen. I scenariot hade förskollärarna haft tillgång till tio lärplattor och alla barn fått chansen att sitta med lärplattan vilket de menade skulle ge barnen mer lugn och ro i användandet av dem.

Krav på en pedagogisk applikation

Under både intervjun med specialpedagogen och fokusgruppen med förskollärarna ställdes frågan vad de ställer för krav på en pedagogisk applikation. Ett gemensamt krav från samtliga var att applikationer som benämns som pedagogiska ska stimulera till lärande hos användaren samt att det ska finnas ett mål för lärandet. Att en pedagogisk applikation också ska vara lustfylld är ett gemensamt krav som både specialpedagogen och förskollärarna ställer. Ett ytterligare krav som sattes av förskollärarna var att barnen får tänka själva och därmed bli utmanade i sitt lärande. Specialpedagogen anser att pedagogiska applikationer har mycket att hämta hos de spel som barnen spelar på sin fritid för att göra de pedagogiska applikationerna lockande. Det ska finnas en balans mellan lustfylldheten och lärandet där det skapas mening för det som varje individ lär sig. Balansen ska upprätthållas med hjälp av någon typ av kontinuerligt belöningsystem i spelet, vilket i fallet med Kul med Duffton är skattkistan efter var tionde

avklarat ord, menade specialpedagogen. Det uttalandet speglar en behavioristisk syn på lärandet. Den synen på lärande menar Phillips och Soltis (2010) har flera positiva inslag och är lockande då den helt enkelt uttrycker att det är betingningen och stimuli som styr lärandet. Säljö (2010) poängterar dock att undervisning idag inte utgår enbart från ett av de vetenskapliga perspektiven på lärande. Utan det är mötet mellan läraren och olika individer som styr vilka teorier som gestaltas. I fokusgruppen lyftes av förskollärarna att tio avklarade ord kan vara för mycket för barn i ett tidigt stadie av skriftspråksutvecklingen och att de då kan tröttna. Skillnaden i uppfattningen av vad barnen klarar av kan bero på att förskollärarna främst arbetar med fem- och sexåringar som de menar inte alltid har tålmodet som krävs. Därför vore det bättre om skattkistan kom efter fem avklarade ord på de enklaste svårighetsgraderna, menade de.

Förskollärarna i fokusgruppen uttryckte ett behov av att kontrollera vad barnen använder lärplattan till, och då barnen främst spelar på dessa verktyg leddes diskussionen in på pedagogiska spel. En föreställning som framkom ur denna diskussion är att ett pedagogiskt spel inger en annan trygghet hos förskollärarna då det spelet antas ha en mycket högre kvalitet. En av förskollärarna uttryckte det på detta sätt:

Sen inger det nog trygghet också. Om vi, asså, ett pedagogiskt spel låter ju mycket bättre än bara ett spel och spelen finns det hur mycket av som helst och vilken kvalitet som helst, men pedagogiskt, det känns lite mer... kontrollerat så. (Lärare 2, fokusgrupp)

Som tidigare nämnts jämförde Lärare 5 applikationer med brädspel och lyfte att det inte är samma sak med ett digitalt brädspel och ett fysiskt. Linderoth (2004) menar emellertid att bra fungerande digitala spel för barn behöver följa liknande regelsystem som barn är bekanta med från spel eller för situationer i deras vardag. Vidare menar författaren att barn ofta hakar upp sig på regelsystemet i olika spel och situationer och därmed kan gå miste om lärandet, därför är det viktigt att barnen förstår regelsystemet i en pedagogisk applikation eller spel. Det är något som inte lyftes av våra intervjupersoner men det är ett intressant bidrag till diskussionen kring vad som krävs för att en applikation eller ett spel ska upplevas som pedagogiskt. Avslutningsvis poängterades av Lärare 3 att verksamheten inte styrs av vilka applikationer som finns tillgängliga utan applikationer väljs utifrån vad som planerats i verksamheten. Lärare 2 konstaterade att det ger dem möjligheten att välja spelapplikationer som inte är tidigare utvärderade och klassificerade som pedagogiska spel och göra dem till pedagogiska verktyg i deras verksamhet.

Språkapplikationen Kul med Duffton

Det har tidigare nämnts i avsnittet ovan att specialpedagogen värderar att pedagogiska applikationer ska vara underhållande. För pedagogiska språkapplikationer har specialpedagogen ytterligare två specifika krav som ska säkerställa kvaliteten av en sådan applikation:

Det ena var att det skulle bygga på det svenska språket och stegringen ska vara från ljudenligt till ljudstridigt och den progressionen som finns då med konsonant, dubbelkonsonant i början som är svårare att läsa och så. [...] Och den här appen är ju egentligen väldigt mycket ljudmetoden som vi har tänkt, och det är ju också i ordningen vilka ord man ska ta i svårighetsgrad utgår ju ifrån svenska språket och vad som är svårt och lätt. [...] Det här är ju krutet på att lära sig lyssna efter ljud och sätta dem i rätt ordning så det blir ett ord. (Specialpedagog, intervju)

Kraven att en språkapplikation ska bygga på det svenska språket och att det ska vara en stegring från ljudenligt till ljudstridigt är det som har format applikationen Kul med Duffton som bygger på ljudmetoden och utvecklingen av fonologisk medvetenhet. Att applikationen bygger på ljudmetoden noterades direkt av förskollärarna i fokusgruppen och de var mycket positiva till det. Vi tog upp på s. 22 att förskollärarna upplever att det har skett en förändring inom skriftspråksundervisningen och att trenden idag är att utgå mycket från ljudmetoden. Trots att de ser ljudmetoden som den rådande trenden använder de även ordbildmetoden och Dahlgren et al. (2006) poängterar att det är bäst med en kombination av de båda metoderna för att bäst bemöta varje unik individ.

Från början var den tänkta målgruppen för Kul med Duffton förskoleklass till årskurs 1 och även att den kan användas med lite äldre barn som har svårigheter, menade specialpedagogen. Tanken var alltså att applikationen skulle ha flera användningsområden och inte endast en målgrupp. Specialpedagogen tänkte sig även att applikationen kan lämpa sig för nyanlända barn i olika åldrar som ska lära sig det svenska språket. Vi ställde emellertid frågan om specialpedagogen tänkte att Kul med Duffton dessutom skulle kunna appliceras i förskolans verksamhet. Specialpedagogen svarade att den kan användas i förskolan då traditionen har förändrats. Förr i tiden uppmuntrades inte barn till att lära sig läsa innan den formella undervisningen i skolan. Idag uppmuntras det tidigt i förskolan och många barn lär sig därför att läsa när de är 4-6 år gamla menade hen. Förskollärarna i fokusgruppen upplevde att applikationen har en bred målgrupp, vilket framkommer av följande citat: ”Det är väldigt bra att det var olika nivåer, nu provade vi ju bara första och sista, men att man verkligen, då kan det passa många i en grupp.” (Lärare 2, fokusgrupp). Lärare 5 trodde även att de yngre barnen som är på väg in i skriftspråket skulle kunna få ut något av applikationen. Det möjliggör att arbeta med olika åldrar och olika stadier av skriftspråsutvecklingen.

En viktig aspekt som specialpedagogen var nöjd med hos Kul med Duffton var balansen mellan tillräckligt med beröm och när det blir en störande mängd av lovord. Hen menade att det lätt blir för mycket lovord i applikationer som är störande för dem runt omkring. Den aspekten underströks även av förskollärarna i fokusgruppen som beskrev hur de upplevde att mängden lovord och hur de uttrycks kan bli ett hinder både för barnen och för dem själva i deras verksamhet. Emellertid ansåg de att det var bra att Kul med Duffton använde mycket positiv uppmuntran i form av lovord då det skedde med ett harmoniskt röstläge. Ett annat auditivt störningsmoment som de mött i många spel är att det har varit en ständig bakgrundsmusik som varit stressande. Mängden av lovord i en applikation, röstläge samt bakgrundsmusiken är således viktiga aspekter för huruvida en applikation ges utrymme i deras verksamhet. Det finns dock tekniska lösningar för att komma runt problematiken. Datorer och lärplattor är utrustade med ljudportar för att kunna lyssna i hörlurar vilket dessutom kan delas till flera enheter, men det lyftes inte av förskollärarna. Deras ambition är att deras verksamhet ska fungera som en motpart till det höga tempot i dagens samhälle. De upplevde att applikationen hade ett lugnt tempo och därför passar bra som ett verktyg delvis för att hålla stressen nere i deras strävan efter att skapa lugn och harmoni. I Lpfö 98/2010 (Skolverket, 2010) understryks att verksamheten ska ta hänsyn till att alla barn lever i olika livsmiljöer och i dagens samhälle som förskollärarna poängterade visar deras erfarenhet att många barns vardagsliv präglas av en stressig tillvaro. Det är således viktigt för dem att de erbjuder en trygg och lugn miljö för att främja barnens lärande (Ibid.) och det sätter ramarna för vilka metoder som de använder för att forma den pedagogiska verksamheten.

Spel eller verktyg?

Specialpedagogen hade vid tiden för datainsamling introducerat applikationen för några av de elever som hen arbetar med och de benämnde Kul med Duffton som ett spel, vilket specialpedagogen ansåg vara bra. Hen gav uttryck för att barnen blir mer motiverade om de inte tänker på att applikationen har som syfte att lära dem någonting. Det fanns liknande tendenser i fokusgruppen vilket visas i citatet nedan:

Det är så vi arbetar med barn, de tror att de gör någonting fast de lär sig någonting annat under, på vägen liksom. Det är ju så vi jobbar, vi lurar barn hela dagarna, de tror att de bara leker, (skratt). (Lärare 3, fokusgrupp)

Genom att skapa ett urval av pedagogiska applikationer riktar specialpedagogen barnens lärande och hen kan således ha kontroll över vad barnen lär sig utan att det finns ett uttalat fokus på lärande. Det framkom i fokusgruppen att förskollärarna inte känner till vilka applikationer som erbjöds på deras lärplatta, men de poängterade att barnen är medvetna om vilka typer av spel som vuxna anser är lämpliga för dem. Det visas genom bland annat kommentarer från barnen i stil med ”Fröken, du behöver inte vara orolig. Vi ska inte spela skjutarspel.” (Lärare 3, fokusgrupp).

När det gällde huruvida Kul med Duffton bör ses som ett spel eller ett verktyg fanns det skilda uppfattningar. Lärare 5 ansåg att den är både ett spel och ett verktyg medan Lärare 3 tyckte att det rör sig om ett verktyg då den är mer genomtänkt än många spel. Lärare 1 som arbetar på femårsavdelningen tog upp vad hen misstänkte att barnen skulle säga om Kul med Duffton: ”Jag tror inte barnen kallar det spel så om man skulle... de ser det mer som ett verktyg eller någonting som man jobbar med i skolan, man kanske inte ser spel i den ut...” (Lärare 1, fokusgrupp). Förskollärarna kom emellertid fram till att det beror på hur de väljer att presentera applikationen. Skattkistorna i Kul med Duffton och samlandet av dessa utgör en del av spelinslaget i applikationen vilket de inte tror riskerar att komma i vägen för lärandet. Det poängterades också av Lärare 2 att applikationen skiljer sig från många spel i den bemärkelsen att det är tillåtet att göra fel – det blir aldrig ”Game Over”. Emellertid fortsatte Lärare 2 med att säga att det inte är alla barn som gillar digitala spel och att det kanske kan vara för mycket av det i Kul med Duffton för vissa barn. McPake och Plowman (2013) kritiserar två myter som säger att dagens barn har en fallenhet för och domineras av högteknologiska artefakter, se på s. 9 i uppsatsen. I sin kritik visar författarna att det finns barn som inte har något intresse för digital teknik och Lärare 2 menade att det finns de barn idag som inte intresserar sig av att spela spel och således bör applikationen kanske inte presenteras som ett spel. Det byggdes vidare på av Lärare 3 som menade att det även kan finnas barn som inte blir tillräckligt stimulerade men att det emellertid är möjligt att utmana barnen med de stegrande svårighetsgraderna. Avslutningsvis kan det sägas att oavsett om applikationen Kul med Duffton ”bara” är ett spel kan förskollärarna använda den som ett pedagogiskt verktyg, vilket de poängterade i ovanstående avsnitt om krav på pedagogiska applikationer.

Didaktiskt arbete med Kul med Duffton

Förskollärarna i fokusgruppen har bara tillgång till en lärplatta per avdelning och de upplever att det finns ett tryck av förväntningar från samhället att förskola och skola ska vara i framkant när det gäller digitala redskap. Deras verksamhet är dock ekonomiskt begränsad vilket har begränsat deras möjligheter att använda lärplattor trots att de är överens om att det är ett verktyg

med potential. De har inte mycket erfarenhet att arbeta med lärplattor och det beror främst på, enligt förskollärarna, att de endast har tillgång till en lärplatta. För att de skulle kunna bortse från det problemet när de diskuterade hur de didaktiskt skulle kunna arbeta med applikationen Kul med Duffton fick de därför utgå från ett scenario där de hade tillgång till tio lärplattor. De lyfte fram att applikationen kan stödja utvecklingen av den fonologiska medvetenheten genom att barnen får höra bokstavsljuden kopplade till tecknet (bokstaven) och att det bygger på att "ljuda in". De konstaterade också att det därför inte rör sig om ordbilder men att de har en bild av ordet (objektet/subjektet) att utgå ifrån. Förskollärarna poängterade att appen är bra då den tillåter barnen att skriva och åstadkomma något själva och att det inte måste ske med penna och papper. Den finmotoriska förmågan som behövs vid handskrift kan bli ett hinder i skriftspråksutvecklingen för vissa barn. Då kan skrivande med ett digitalt verktyg vara bra menar Eriksen Hagtvet (2006) som nämns på s. 11. Lärare 2 påpekade att för att kunna börja använda applikationen måste alfabetets bokstäver introduceras dess för innan. Hen såg således inte möjligheten att använda applikationen som en introduktion till alfabetets bokstäver och dess bokstavsljud.

Förskollärarnas uppfattning var att applikationen som ett komplement till sina nuvarande undervisningsformer. Lärare 4 såg användandet av en applikation som en utökning av variationen i deras verksamhet och menade att fler arbetssätt med samma mål ökar möjligheterna för barnen att lära sig. Hen poängterade att applikationens upplägg med utveckling av fonologisk medvetenhet liknar det högsta steget i språkstegen (se s. 22) och att applikationen därför hade passat bra i samband med det. Ett annat steg i språkstegen som de utgår ifrån är ordklasser. Då applikationens ord främst består av substantiv eller "sakord" såg de den som ett mycket bra komplement. De påpekade emellertid att de inte skulle ta bort något material utan såg hellre att Kul med Duffton skulle fungera som ett komplement. Lärare 2 påpekade dock en stund senare att applicering av applikationen i deras undervisning kommer kräva att någonting ersätts. Hen kunde tänka sig att vissa moment som de gör med den interaktiva tavlan kan ersättas av applikationen, men att det är överväganden de behöver göra när de diskuterar och planerar sin verksamhet. Lärare 4 tillade att det tar tid att introducera nytt material i verksamheten och för att lärarna ska känna sig trygga med det, därför skulle applikationen som allt annat behöva en introduktionstid.

I diskussionerna kring hur applikationen Kul med Duffton kan användas didaktiskt i antingen lärarledda aktiviteter eller för individuellt arbete menade förskollärarna att den lämpar sig för både och.

Jag tycker den är bra för både och, det är väl det som är lite roligt med den att du skulle få en jättebra lärarledd lektion med den här. Det skulle fungera jättebra men det är inga problem, du behöver inte vara där och instruera för du kan stoppa den i händerna på någon och lämna också, att sätta några i en soffa och sätta dig med några andra barn och spela någonting annat vid sidan om. Du behöver liksom inte vara med.
(Lärare 3, fokusgrupp)

Det lyftes också att förskollärarna ofta använder lärplattan för att vissa barn behöver något att fokusera på för att varva ner. De diskuterade huruvida applikationen skulle kunna användas i syftet som en "avslappningsgrej" och konstaterade att den fungerar som ett tidsfördriv eller avslappningsaktivitet såväl som för en lärarledd klassrumssituation.

Utvecklingsmöjligheter hos Kul med Duffton

Under både intervjun med specialpedagogen och fokusgruppen med förskollärarna belystes olika aspekter med utvecklingsmöjligheter hos prototypversionen av applikationen Kul med Duffton som studien utgår ifrån. Ett frågetecken som dök upp under intervjun med specialpedagogen var utformningen av applikationens meny med de olika svårighetsgraderna. Hen gav uttryck för att det nuvarande upplägget kanske innehåller för mycket information och små detaljer för vissa barn. Det visade sig emellertid vara en övervägd risk då det samtidigt innebär att pedagoger lätt kan få en överblick av vad applikationen har att erbjuda vilket är nödvändigt för att de ska kunna planera didaktiskt hur applikationen kan vara en resurs i deras verksamhet. Förskollärarna i fokusgruppen var positiva till den detaljerade menyn med val av svårighetsgrad, men Lärare 1 hade vissa önskemål gällande användarinställningarna i applikationen.

[...] det skulle ju egentligen kunna vara istället för svårighetsgraderna så kunde man lägga in liksom, kanske något av det "Ä" och "O", och där är det ske-ljud eller, lite sådant. Om man inte själv kan gå in och ändra så skulle det kanske kunna vara på någon av de här att de är inriktade på något. (Lärare 1, fokusgrupp)

Lärare 4 höll med om det av den anledningen att det är en stor spridning på vilka ljud som barnen upplever som svåra. De övriga förskollärarna instämde med det som Lärare 1 och 4 uttryckt.

Specialpedagogen såg att det var viktigt för barnen att en applikation innehåller någon typ av "morot" som motiverar till fortsatt aktivitet. Det gav upphov till Kul med Dufftons spelplan (karta) med fem skattkistor efter var tionde avklarad ord och att dessa ska innehålla något specifikt.

[...] det kan också vara så att det kommer en pusselbit. Om det kommer en pusselbit på de allra fyra första och sedan sista banan, när de har gjort sista banan då kommer tryckknappen på mitten så får de trycka och se filmen. (Specialpedagog, intervju)

Som citatet visar hade specialpedagogen en tanke för hur spelplanen skulle kunna vara uppdelad i pusselbitar och att varje skattkista innehåller en pusselbit, den femte och sista skattkistan skulle således innehålla den sista pusselbiten och därefter skulle en knapp dyka upp för att starta ett kort videoklipp från tv-serien Duffton Friends som inspirerat till miljön och karaktärerna i Kul med Duffton. I fokusgruppen diskuterades huruvida det krävs en introduktion kring vad applikationen Kul med Duffton går ut på och vad som förväntas av den som interagerar med språkapplikationen. Förskollärarna var överens om att de saknade en introduktion till världen Duffton och en tidig överblick över spelplanen för att från början se målet och de olika delmålen i form av skattkistorna. Lärare 3 menade att vissa barn behöver det för att inte tröttna efter fem avklarade ord och Lärare 2 påpekade även att kravet att klara tio ord innan första skattkistan kanske är för mycket för vissa barn och att de enklaste nivåerna (svårighetsgraderna) kanske skulle ha färre än tio ord mellan varje skattkista.

I intervjun med specialpedagogen belystes att det hade skett ett missförstånd i utvecklingen av applikationen. Specialpedagogen poängterade vikten av att alla vokaler (a, e, i etc.) i applikationen har en specifik färg för att hjälpa barnen i deras skriftspråksutveckling. Hen påpekade att den färg som vanligen används för att utmärka vokalerna i de pedagogiska alfabet som används i skriftspråksundervisning är röd.

Det som är väldigt betydelsebärande i, det är ju att vokalerna... för de är ju de som styr liksom och de ska vara röda. [...] om man tittar så här om barnen börjar här på säg "V" så är det så att många barn hoppar över vokalen för den hjälper ju till. "V-A-L" så kommer "L:et" direkt. Om vokalen är röd, då lär de sig så småningom att jaha det är en röd bokstav som ska till nu, för den ska alltid med. (Specialpedagog, intervju)

Budskapet att vokalerna bör ha en specifik färg hade nått fram till resten av utvecklarna men det hade blivit ett litet missförstånd då färgen på vokalerna i prototypen av Kul med Duffton var blå.

Förskollärarna berättade om hur barn idag ofta slarvar i talet och i läsning då de inte uttalar hela orden. Lärare 4 menade att det vore bra om appen kunde utvecklas så att barnen får öva på att tala tydligt och tala till punkt. Om denna möjliga utvecklingspunkt sade Lärare 5 följande:

Så en utveckling kunde ju vara att man ska upprepa ordet fast i en mikrofon, hehe, att säga ordet, och då måste det bli tydligt och rätt. Så att är det "myra" kan man inte säga "myr" utan man måste säga myra, sedan kommer man vidare. (Lärare 5, fokusgrupp)

De efterfrågade alltså en funktion hos applikationen där barnet inte endast behöver ljuda fram ordet utan även läsa upp ordet med korrekt uttal för att komma vidare till nästa ord. Avslutningsvis saknade flera av förskollärarna en funktion att spara innan man avslutar applikationen för att kunna se sin progression i de olika nivåerna. Det grundades i att barnen ofta sitter med en eller två kamrater vid lärplattan och att deras användande är tidsbegränsat.

Diskussion

I detta avslutande kapitel diskuteras resultatet i relation till studiens frågeställningar i kronologisk ordning. Därefter diskuteras valet av metod.

Syftet med studien har varit att undersöka förskollärares föreställningar om hur skriftspråksundervisningen påverkas när språkapplikationer till lärplattor introduceras i undervisningen, samt vilka konsekvenser det får för barns skriftspråksutveckling. Studiens deltagare har bestått av en specialpedagog och fem förskollärare. Forskningsmetoden i studien har varit kvalitativa intervjuer i form av en halvstrukturerad intervju med specialpedagogen, samt en fokusgruppsintervju med förskollärarna. I utformandet av intervjuerna har vi följt Kvales sjustegsmodell (Kvale & Brinkmann, 2009) för kvalitativa intervjustudier och vi har även följt Wibecks (2010) rekommendationer för fokusgrupper. För att uppfylla studiens syfte har vi tagit utgångspunkt i tre frågeställningar som besvaras nedan.

Resultatet visar att förskollärarna i studien ser lärplattan som ett verktyg med möjligheter och potential inom skriftspråksundervisningen. Emellertid påpekade de att det innebär ett flertal utmaningar att etablera lärplattan i skriftspråksundervisningen och dessa kommer att diskuteras i detta avsnitt.

Didaktiskt arbete med språkapplikationer

Vår första frågeställning handlar om hur förskollärare didaktiskt kan arbeta med språkapplikationer i barns skriftspråksutveckling. Studien visar att de deltagande förskollärarna inte har mycket erfarenhet av att didaktiskt arbeta med lärplattor och applikationer till dessa. De använder inte lärplattan i den planerade undervisningen och har således inga mål de vill uppnå med hjälp av den. Deltagarna kom från tre olika arbetslag som vardera endast har tillgång till en lärplatta. Det har medfört att deras möjligheter att använda lärplattan i undervisningen har begränsats. Många av barnen är dessutom mycket angelägna om att få sitta med lärplattan och lärarna har därmed inte fått den tid de behöver för att bekanta sig med lärplattan som ett möjligt pedagogiskt verktyg. Norling (2014) poängterar att förskollärare ofta vill vara skriftspråkliga förebilder som inspirerar och visar barnen skriftspråkets användningsområden som togs upp på s. 6. Förskollärarna i vår studie vill gärna se sig själva som förebilder i både skriftspråksutvecklingen och i användandet av lärplattor. Vi tolkar det som att de strävar efter att använda såväl analoga som digitala medel. Med analoga medel menar vi penna, papper och böcker. Men hur ska det bli möjligt? Det är inte ett rimligt krav att förskollärare ska bli tvungna att utveckla sin verksamhet under fritiden, då alternativet blir att ta med sig lärplattan hem för att bekanta sig med den. Som vi ser det har förskollärarna emellertid haft ett alternativ. Att ta lärplattan ur verksamheten under sin planeringstid trots eventuella protester från barnen. För att kunna utveckla ett didaktiskt arbete med lärplattan såg förskollärarna att de behövde ha tillgång till fler lärplattor och mer tid för att skaffa kunskap.

Det behövs inte bara kunskap i att hantera verktyget utan även i att välja bland alla tillgängliga applikationer. Diskussionerna i fokusgruppen visade att de vill ha kontroll på vilka applikationer som erbjuds på deras lärplatta. Deras främsta argument var kvalitetskillnaderna mellan applikationer som finns tillgängliga i lärplattornas köpfunktion⁵. Ska lärplattan vara en del av deras undervisning behöver innehållet så som spel och andra applikationer hålla en

⁵ App Store, Google Play, Windows Store etc.

standard som kvalificerar dem för att användas i undervisningen. Enligt Linderoth (2004) är det viktigt att ha ett sådant förhållningssätt gentemot digitala spel som medel för lärande, där spel granskas kritiskt utifrån vad lärarna har för mål med användandet av dem. Förskollärares krav var att det ska finnas ett tydligt lärandesyfte med applikationen. Den ska stimulera till lärande och samtidigt vara lustfylld. Ur diskussionerna gick det att utläsa en paradox i förskollärares resonemang. Ett uttalat pedagogiskt spel inger en trygghet hos förskollärarna, då de utifrån det gör tolkningen att spelet kommer ha en hög kvalitet. Paradoxen uppstod när de sedan talade om att de kan ta ett vanligt spel till lärplattan och gör det till ett pedagogiskt verktyg i verksamheten. De vill dels ha tryggheten som ”pedagogiska spel” medför men menar också att de kan ta ett spel och göra det till ett pedagogiskt verktyg.

Förskolans uppdrag och vad barnen ska lära sig styrs av dess läroplan Lpfö 98/2010 (Skolverket, 2010) och därmed har förskolläraren mycket att förhålla sig till i valet av applikationer. De ska vara utvalda med ett syfte som ska stämma överens med mål ur läroplanen. I vår studie kunde vi se en röd tråd i fokusgruppens samtal. Som nämnts på s. 4 är förskoleklassen styrd av både Lpfö 98/2010 och Lgr 11, men under fokusgruppsessionen nämndes inte läroplanerna av förskollärarna. Vi gör tolkningen att det kan bero på att styrdokumentet inte lägger stor vikt vid användandet av digitala verktyg. Läroplanen för förskolan har en vag formulering i förhållande till Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Det är således en risk att en sådan skrivelse inte får en betydande del för verksamheten och lätt förbises.

Att förskolans och förskoleklassens verksamheter behöver vara varierade är däremot något som understryks av styrdokumentet. Under fokusgruppsessionen diskuterades lärstilsanpassad undervisning i relation till användande av applikationer till lärplattor. Förskollärarna i studien lyfte att alla barn lär sig på olika sätt och har olika behov och därmed behöver undervisningen varieras. Det handlar om lärstilsanpassad undervisning där läraren tar hänsyn till barnens olika lärstilspreferenser som vi tog upp under studiens teoretiska utgångspunkter. Förskollärarna strävar således efter variation i sin undervisning dels för att anpassa undervisningen efter olika barns behov och dels för att variation motverkar risken att undervisningen blir enformig. I sin strävan efter variation ser de applikationer till lärplattor som ett bra komplement till övriga undervisningsformer. Under diskussionen nämndes både att de vill utöka befintlig undervisning och även ersätta vissa moment och skapa helt nya undervisningssätt med hjälp av applikationer till lärplattor. Kjällanders (2013) forskning stödjer förskollärares resonemang att applikationer på lärplattor öppnar nya dörrar då verktyget använder flera olika teckensystem och barn gynnas varierande av dessa (se s. 10). Lärplattan med dess olika teckensystem kan således ses som ett bra verktyg i strävan efter en lärstilsanpassad undervisning. Det visar sig även i arbetet med datorer att barn väljer att arbeta med mer multimodala texter än andra texter (Sofkova Hashemi, Petersen och Bunting, 2013). Modaliteter som exempelvis ljudinspelningar, videoinspelningar, bild och skrift blir därmed närvarande när olika teckensystem erbjuds av ett verktyg.

Vidare diskuterades på vilket sätt applikationer till lärplattor skulle kunna användas i undervisningen. Genom en av våra frågor uppmärksammades förskollärarna om möjligheten att projicera bilden från lärplattan på en storbildsskärm via en projektor. Trots att de är begränsade av att endast ha tillgång till en lärplatta diskuterades därefter huruvida de skulle kunna ha en lärarledd aktivitet på detta sätt. De skulle då kunna arbeta på ett liknande sätt som de gör när de använder den interaktiva tavlan som tidigare nämnts på s. 22. När lärplattans skärm projiceras blir lärplattan medlet för lärandet. I en större grupp (halv- eller helklass) finns det även sociala faktorer som påverkar vilket togs upp av förskollärarna. En av dem menade att ett sådant arbetssätt medför en ”vi-känsla” som hen upplever viktig för barnens lärande. Utifrån

det sociokulturella perspektivet som är en av studiens teoretiska utgångspunkter ses lärandet som en social aktivitet. Förskolläraernas diskussion präglades av dessa faktorer för lärande, vilket visar att de lägger stor vikt i att lärande ska ske i sociala sammanhang i hela deras verksamhet. Men det gäller inte enbart arbete i stora grupper utan även att barnen får arbeta parvis eller i mindre grupper. Det är emellertid beroende av antalet lärplattor som är tillgängliga. Med tillgång till flera lärplattor (i fokusgruppens scenario tio stycken) såg förskollärarna möjligheten att hålla i andra former av lärarledda aktiviteter där barnen får arbeta individuellt, parvis eller i mindre grupper.

Förskollärarna lyfte även att applikationer till lärplattor inte nödvändigtvis behöver ingå i lärarledda aktiviteter. Applikationer kan vara ett sätt för barnen att själva leka med skriftspråket. Lekskrivning och härmskrivning är begrepp som används av ett flertal forskare (se s. 8). För att exemplifiera har Alves Martins och Silva (2006) i en studie visat att när barn innan den formella undervisningen får ta del av *invented spelling*, som de benämner det, kan det stödja barnens skriftspråksutveckling. Lekskrivning ser vi även som ett bra sätt att arbeta mot strävansmålen i Lpfö 98/2010 och Lgr 11 att barnen/eleverna ska utveckla intresse för skriftspråket. De ska ges möjlighet att utveckla en inre motivation att lära sig läsa och skriva och förskollärarna i vår studie menar att det inte ska ske under press. Därför poängterar de att barnen behöver ha aktiviteter där de lekfullt får utforska skriftspråket utan något uttalat fokus på lärande. Lekandet med språket är till stor hjälp för att väcka intresset och sätta grunderna för framtida läsning och skrivning och det gav förskollärarna exempel på. De talade om spökskrivning och att placera skriftspråket i barnens lekar för att barnen ska få bekanta sig med kommunikationsmedlet och dess mening. Vikten av att lära barnen skriftspråkets nytta har sitt stöd i Lpfö 98/2010 där det står att barn ska få utveckla förståelse för skriftspråkets kommunikativa funktioner och dess symboler bokstäverna. Eriksen Hagtvet (2006) uttrycker även hon att det är viktigt att barnen förstår nyttan med att kunna läsa och skriva och att det uppnås via leken. Med utvecklingen av ny teknologi har leken emellertid fått nya dimensioner. Detta diskuteras vidare under avsnittet *Språkapplikationen Kul med Duffton* på s. 37.

Språkapplikationers betydelse för barns skriftspråksutveckling

Vår andra frågeställning handlar om vad pedagogiskt arbete med språkapplikationer kan ha för betydelse för barns skriftspråksutveckling. Under de olika diskussionerna kring didaktiskt arbete med språkapplikationer gav förskollärarna uttryck för hur de ser på dess betydelse för barns skriftspråksutveckling. Återigen såg förskollärarna att varierade undervisningsformer är viktigt för skriftspråksutvecklingen och att applikationer kan bistå med denna variation. Förskollärarna i studien vill ha en bred repertoar av material och metoder för skriftspråksundervisningen för att fånga hela barngruppens individuella behov. De individuella behoven som förskollärarna gav exempel på var barns motivation till övning i skriftspråket. De påpekade också att barn lär sig på olika sätt vilket är grundtanken i lärstilsteorin. Alla människor använder och påverkas av olika medel i omgivningen. En bred repertoar förespråkas av Dahlgren et al. (2006) som menar att barn behöver olika strategier för att lära sig läsa och skriva för att de lär sig på olika sätt. Variationen uppstår inte enbart av att använda applikationer utan också genom att det finns en stor repertoar av olika applikationer på lärplattorna. Emellertid ställde sig förskollärarna kritiska till det stora utbudet på marknaden. De menade att det finns många applikationer som har låg kvalitet och inte lämpar sig att arbeta med i undervisningssyfte. Ur det resonemanget ser vi att förskollärarna vill ha kontroll över vad barnen får ta del av genom spelen och andra applikationer. Det kan ses ur ett läroplansperspektiv där förskollärarna har ett uppdrag och därmed det yttersta ansvaret för att uppfylla

strävansmålen i Lpfö 98/2010 och kunskapskraven i Lgr 11. En av de påtalade svagheterna med Kul med Duffton som tog upp av fokusgruppen var frånvaron av en sparfunktion för att dokumentera resultaten och progressionen i form av statistik. En sparfunktion skulle ge förskollärarna större möjlighet att följa upp barnens utveckling och därmed kunna erbjuda bra lärandemöjligheter utifrån deras nivå.

Förskollärarna lade stor vikt vid det sociala samspelet för barns skriftspråksutveckling. Lärare 4 talade om att samspel mellan barn är viktigt för att de ska utveckla ett rikt språk. Förskollärarna visade att de inte har samma uppfattning om samspelsmöjligheter vid lärplattan. Lärare 3 och Lärare 5 vägde för- och nackdelar med fysiska, respektive digitala spel mot varandra. De kom fram till att det inte blir samma upplevelse men att den ena formen inte är sämre än den andra ur samspelssynpunkt. För att det ska uppstå ett samspel måste det finnas någon form av interaktion mellan parterna, vilket kan vara mellan barn och barn. Kjällander (2013) talar om social interaktion vid lärplattan och att den skiljer sig från annan social interaktion. Hon menar att interaktionen finns där även om de inte har ögonkontakt, då barnen uppmuntrar varandra och ger varandra komplimanger. Förskollärarna underströk emellertid att gruppen och ögonkontakten stimulerar lärandet och är särskilt viktig för skriftspråksutvecklingen. Skriftspråket handlar om att förmedla berättelser och budskap och ta del av andras berättelser (Trageton, 2014). Det är kommunikation mellan människor och är således beroende av socialt samspel. Förskollärarna menar att på grund av att lärplattan inte stimulerar till gruppsamspel eller ögonkontakt i lika stor utsträckning då användarna av lärplattan tittar ner i skärmen. Därför kan inte arbetet med språkapplikationer ersätta deras nuvarande undervisning. Den betydelse som arbete med språkapplikationer till lärplattor kan ha för skriftspråksutvecklingen är att det bidrar med en annan form av samspel. Det samspelet i egenskap av ett komplement till övrig undervisning kan medföra en ökad variation som i sin tur kan gynna skriftspråksutvecklingen.

Fler faktorer med språkapplikationer som kan ha betydelse för barns skriftspråksutveckling är underhållningsfaktorn och balansen mellan lustfylldhet och lärande. Läroplanen för förskolan understryker att lärande ska ske på ett lekfullt sätt som bidrar till ett lustfyllt lärande (Skolverket, 2010) och det poängterades även av förskollärarna i fokusgruppen. De ansåg att det behöver vara en balans mellan underhållande inslag och ett fokus på lärande hos applikationer till lärplattor. Det grundades i att de såg en risk att de underhållande inslagen blir dominerande och applikationernas lärandesyfte ges mindre utrymme. Lärandesyfte innebär i det här sammanhanget det syfte som förskollärarna har tillskrivit de applikationer som de utrustar verksamhetens lärplattor med. Applikationerna ska vara roliga och stimulerande samtidigt som de ska vara anpassningsbara för de lärandeobjekt som förskollärarna väljer. Här framgår återigen förskollärarnas strävan efter att ha kontroll över verktyget likt andra verktyg som ingår i deras pedagogiska arbete. De vill kunna individanpassa undervisningen och utifrån fokusgruppens diskussioner framkommer det att begränsningar hos applikationer så som Kul med Duffton kan utgöra ett hinder för det. Utan möjligheten att anpassa applikationerna anser förskollärarna i denna studie att de inte kan säkerställa god kvalitet då applikationer används i skriftspråksundervisningen.

Enligt förskollärarna är det viktigt att barnen får ta del av positiv uppmuntran och beröm i lärandeprocessen. Det är således nödvändigt att applikationer innehåller de elementen för att det ska få en positiv betydelse för barnens skriftspråksutveckling. Emellertid framkom det att det kan bli en störande grad av lovord i vissa applikationer och att det kan sätta barnen i en stressad situation. På s. 28 i denna uppsats tog vi upp förskolans uppdrag som en trygg miljö för lärande och förskollärarna menade att ljudmässigt lugna och harmoniska applikationer är

viktigt för deras klasser. En annan viktig aspekt av applikationen Kul med Duffton som lyftes av förskollärarna är att det aldrig blir "Game Over". Det är således tillåtet att göra fel utan att det bestraffas med avdrag i poäng eller omstart. För att barnen ska förbli motiverade att fortsätta med applikationen behöver de få känna att de klarar av uppgifterna. Ett sådant upplägg med uppmuntran och inget "Game Over" stärker barnens självkänsla.

Språkapplikationen Kul med Duffton

Vår tredje frågeställning handlade om vad som kan utvecklas med stöd av språkapplikationen Kul med Duffton. Applikationen hade som syfte att vara en utgångspunkt för studien och den har redogjorts för på s. 3. Specialpedagogen, som initierade utvecklingen av applikationen, intervjuades i studiens tidiga skede. Anledningen till det var att vi var nyfikna på vilka intentioner som fanns med applikationen och vad den avsågs stödja i skriftspråksutvecklingen. Det gav oss möjligheten att jämföra huruvida förskollärarna i fokusgruppen såg specialpedagogens intentioner och hur de uppfattade dessa. Vidare öppnades möjligheten att jämföra specialpedagogens tankar med hur förskollärarna uppfattade applikationen. Emellertid bör det poängteras att specialpedagogen och förskollärarna arbetar med olika verksamheter även om de ryms inom skolan. Förskollärarna har sin förskolläraryxamen som grund medan specialpedagogen dels har en lärarexamen och även en specialpedagogutbildning som grund. Specialpedagogen arbetar inriktad på barn som har behov av särskilt stöd i deras skriftspråksutveckling och därför arbetar hen främst en till en. Förskollärarna är däremot en uppgift att möta en stor grupp olika individer som befinner sig på olika kunskapsnivåer. De har således olika erfarenheter och kunskaper som de bär med sig som medför att de ser på applikationen utifrån två olika praktiker med olika behov.

Specialpedagogen lade stor vikt vid att applikationen bygger på det svenska språket och en stegring från ljudenligt till ljudstridigt (se s. 27). Det som hen hade som intention att applikationen skulle stödja utvecklingen av var den fonologiska medvetenheten. Applikationen går ut på att välja ut och lyssna till bokstavsljud/fonem i rätt ordning för att stava ordet som beskriver den bild som visas. Det testar och utmanar barnens fonologiska förmåga att höra och känna igen ordets mindre delar bokstäver och dess motsvarande fonem, vilket är det som den fonologiska medvetenheten innebär (Tornéus, 2000). Förskollärarna i fokusgruppen kunde se specialpedagogens intention med applikationen och lyfte att det handlar om den fonologiska medvetenheten. Både specialpedagogen och förskollärarna menade att applikationen utgår från ljudmetoden med ljudning av fonem till hela ord.

Förskollärarna uttryckte en föreställning om att en applikation utformad som Kul med Duffton är ett verktyg som kan stödja den tidiga utvecklingen av läs- och skrivförmågan. De ansåg att applikationen är väl genomtänkt med ett tydligt lärandesyfte. Förskollärarna såg även en annan styrka med Kul med Duffton. Under fokusgruppsessionen lade förskollärarna stor vikt vid att hela deras verksamhet behöver vara lugn och harmonisk. Det innebär att verksamheten behöver bestå av aktiviteter som främjar lugn och harmoni. Applikationer som Kul med Duffton med dess lugna tempo och harmoniska röst kan fungera bra för det syftet. Trots att Kul med Duffton uppfattades som ett bra verktyg såg förskollärarna brister hos applikationen när det gäller anpassningsmöjligheterna. För att applikationen ska kunna vara ett mer effektivt medel för skriftspråksundervisningen behöver läraren ha möjligheten att anpassa applikationens innehåll. De behöver kunna anpassa applikationerna efter barnens individuella behov.

Samtliga av studiens deltagare poängterade vikten av det lustfyllda lärande i skriftspråksutvecklingen. De menade att barnen måste ha motivation och en vilja att lära sig läsa och skriva och därför måste det ske på ett lekfullt sätt som präglas av lustfylldhet. Forskning av Sofkova Hashemi, Petersen och Bunting (2013) visar på att arbete med digitala verktyg i form av datorer upplevs som lustfyllt och motiverande av barn i grundskolans tidigare år. Applikationer som Kul med Duffton är exempel på en sammansättning av lek och erbjudande till lärandemöjligheter där ny teknologi öppnar upp nya möjligheter för den tidiga skriftspråksutvecklingen. Kjällander (2013) menar att det finns en relation mellan virtuella och fysiska aktiviteter och att de i sin tur inspirerar varandra. Här kan vi se en koppling mellan den traditionella leken och den digitala leken. Kjällander poängterar att applikationer kan utgöra grunden till lekar då barnen tar med sig inslag från dessa in i deras fysiska lekar och gör det till något eget. Kul med Duffton kan således ses som ett exempel att placera skriftspråket i barnens fria lek som förskollärarna uttryckte det.

Metoddiskussion

Trots det faktum att det kan finnas en belåtenhet med en studies utfall behöver forskaren ställa sig kritisk till sina metoder för att uppnå resultatet. Det kan vara aspekter som fallit bort under arbetsprocessen som påverkar studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Genom valet att göra en småskalig kvalitativ intervjustudie var vi medvetna om att studiens generaliserbarhet bortfaller. Vår intention var inte att producera generaliserbar data utan studien skulle vara en hjälp till djupare förståelse i hur förskollärare tänker kring kopplingen mellan literacylärandet och digitala verktyg.

Valet att använda sig av kvalitativ metod för datainsamlingen i studien anser vi har fungerat bra. Vi har fått fram en stor mängd data och vi har redovisat de resultat som vi fann relevanta utifrån vårt forskningsproblem, syfte och frågeställningar. Det finns även data som vi inte har lyckats få fram i våra intervjuer som vi senare insåg att vi behövde. Ett exempel på det är hur förskollärarna i fokusgruppen ställer studiens område i relation till läroplanerna. I reflektion inser vi att vi borde ha haft en fråga kring styrdokumentet förberedd trots tron att de skulle ta upp det själva. Det kan grundas i att fokusgrupp som metod var en ny erfarenhet för oss. Vi är nöjda med utfallet av våra metodval och den data som har producerats. Däremot kunde vi ha utfört en testgrupp innan den huvudsakliga datainsamlingen, vilket eventuellt hade resulterat i att frågor om styrdokumentet och andra aspekter skulle aktualiserats. Under det tidiga skedet av studiens planering hade vi planer att genomföra en fokusgrupp med studenter för att praktiskt bekanta oss med metoden. Å andra sidan är det sannolikt att lärarstudenter skulle ta upp läroplanen då den har en viktig plats i lärarutbildningen. Vår planering medförde dock att det föll bort och därför hade vi inte beprövad kunskap för utformandet av en intervjuguide för fokusgrupp.

Fokusgrupp var en intressant metod att pröva och sessionen ledde till givande diskussioner. Vi var medvetna om att fokusgrupp inte är den enklaste av intervjumetoder då den medför olika dilemman för forskaren. Ett sådant dilemma är att moderatören behöver ha en passiv roll för att inte störa diskussionerna. Det riskerar att få till följd att relevanta tankegångar och resonemang inte följs upp (Wibeck, 2010). I retrospektiv inser vi att fokusgrupp var en avancerad metod med tanke på våra tidigare erfarenheter och kunskaper. Vi är emellertid noviser kring forskningsintervjuer och det hade inneburit utmaningar oavsett vilken typ av metod vi hade valt. Genom att ha fokusgruppen gick vi miste om en del saker, men vi fick även tillgång till andra resonemang som vi utan fokusgruppens mer fria diskussioner kanske aldrig hade fått ta

del av. Men frågan är hur fria diskussionerna var i fokusgruppen, vilket kommer diskuteras i nästkommande stycke. En intervjustudie med samma deltagare hade inte gett samma resultat och hade möjligtvis kunnat ge tillfälle att gå djupare in på vissa uttalanden med hjälp av följdfrågor. Rakt på sak hade en intervju gett forskaren mer kontroll och större möjlighet att styra samtalet och därmed ställa mer direkta frågor. Det finns dock inga garantier för att det skulle ge djupare svar beroende på vad den intervjuade vill dela med sig av.

Vår studie har främst genererat resultat som visar på positiva förställningar kring användning av lärplattor i skriftspråksundervisningen. Genom valet att göra ett snöbollsurval (se s. 18) finns en risk att endast de förskollärare som är intresserade av lärplattor och därmed antagligen är mer positiva till dem valde att delta i studien. Det innebär att de förskollärare som är mer reserverade mot lärplattor kan ha valt att avstå från deltagande. Ytterligare en faktor som kan ha inneburit att studien inte genererade mer spritt resultat är att det endast genomfördes en fokusgruppsession på en skola. Det är möjligt att förskollärare på en annan skola hade haft annorlunda åsikter och med fler fokusgrupper kan det ha gett mer jämförbar data. Snöbollsurvalet medförde att vi inte kunde kontrollera att vi fick en grupp som inte valts ut på grund av ett intresse för lärplattor. Det leder oss in på vilka maktrelationer som kan ha uppstått under vår fokusgruppsession. Hos förskollärarna i fokusgruppen kan det ha funnits fler åsikter av reserverad karaktär gentemot lärplattor än vad som uppdagades i diskussionerna. Det är ett faktum att deltagare i fokusgrupper kan bli påverkade av varandras åsikter, vilket innebär att vissa deltagare kanske väljer att inte uttrycka sin åsikt om den skiljer sig från övrigas (Wibeck, 2010).

När det gäller huruvida maktrelationer gestaltades i vår fokusgrupp kan vi tydligt se att lärare 3 och 4 dominerade stora delar av diskussionerna. Lärare 1 däremot gavs eller tog inte samma plats som de övriga gjorde. Det kan dels bero på att hen var ensam från sitt arbetslag medan övriga hade med sig en kollega från arbetslaget. Det kan även bero på att Lärare 1 var den av förskollärarna som arbetat kortast period på skolan. Det är således sannolikt att Lärare 1 hade tagit större plats om hen antingen hade haft en kollega från arbetslaget med sig eller att förskollärarna hade intervjuats individuellt.

Slutsatser

I avsnittet Diskussion har studiens resultat diskuterats och olika mönster identifierats. Flera olika trådar har tagits upp och därför väljer vi i detta avsnitt att summera de slutsatser som dragits under diskussionen.

Vår studie visar att förskollärarna ser lärplattan som ett verktyg med möjligheter och potential inom skriftspråksundervisningen. Emellertid uttryckte de en önskan att kunna kontrollera lärplattan och dess applikationer. Att kontrollera innebär dels att förskollärarna ska få välja vilka applikationer som installeras på lärplattan. Det innebär även att applikationerna som används i verksamheten ska vara anpassningsbara. Det ska finnas inställningsmöjligheter att individ- och situationsanpassa applikationerna för att få ut den fulla potentialen hos lärplattan som verktyg. För att exemplifiera menade förskollärarna att de vill kunna bestämma vilka språkljud som övas i applikationen. I fallet med Kul med Duffton efterfrågade förskollärarna även en sparfunktion för att kunna följa och dokumentera barnens progression. Det för att applikationen ska kunna fungera som en likvärdig aktivitet som övriga moment i undervisningen. Den behöver möjligheten att kunna omarbetas och aktiviteten utvärderas på samma sätt som andra former av undervisning.

Att barn ges möjlighet att leka med skriftspråket är viktigt då det gynnar deras skriftspråksutveckling. Lekskrivning kan ske genom spökskrivning på datorn eller genom olika lekar som involverar skriftspråkliga aktiviteter. Genom dessa lekar utvecklas förståelse för att skriven text förmedlar ett budskap och skriftspråkets mening synliggörs. Lärplattan är ett digitalt verktyg som också skulle fungera för spökskrift och liknande aktiviteter. Studien visar att skriftspråksapplikationer kan vara ett sätt att ge barnen möjlighet att på ett lekfullt sätt få ta del av och lära sig skriftspråket. Specifikt applikationen Kul med Duffton kombinerar utmaning i den tidiga skriftspråksutvecklingen med en rolig och spännande upplevelse. Undervisningen behöver lustfyllda moment som motiverar barnen att lära sig och applikationer till lärplattor är ett medel för det. Applikationen Kul med Duffton kan således fungera som ett bra verktyg i skriftspråksundervisningen. Det framkom emellertid i studien att det inte är en självklarhet huruvida ett sådant verktyg kan ersätta delar av den befintliga skriftspråksundervisningen. Förskollärarna i studien talade om applikationer till lärplattor som ett bra komplement till deras undervisning.

Vidare har studien visat att de deltagande förskollärarna överlag har lite erfarenhet av att didaktiskt arbeta med lärplattor och applikationer. Det hindrade däremot inte förskollärarna från att diskutera hur de skulle kunna använda verktygen. En av fokusgruppens diskussioner behandlade begreppet spel och det var intressant att se en paradox ta form i resonemangen. Förskollärarna har ambitionen att använda pedagogiska spel för att säkerställa undervisningens kvalitet. Samtidigt påpekade de att de kan ta ett vanligt spel och göra det till ett pedagogiskt verktyg.

Förskollärarna i studien uttryckte att det skulle innebära flera utmaningar för dem att etablera lärplattan som ett verktyg i skriftspråksundervisningen. De poängterade att det inte är rimligt utan tillgång till fler lärplattor, men under fokusgruppen diskuterades att det finns möjligheter att använda lärplattan med en projektor. Det öppnar upp för arbete i större grupper med lärplattan där förskollärarna kan leda en undervisningssituation. Förskollärarna menade också att barnen kan sitta med en applikation tillsammans med ett annat barn. Emellertid medför det utmaningar för vilka gruppkonstellationer som kan fungera. Förskollärarnas didaktiska vision är att barnen ska samarbeta vid lärplattan i grupper om två eller tre barn. Vissa aktiviteter kan

dessutom utformas till att fungera i hel- eller halvklass. Det sociala samspelet var en aspekt som genomsyrade diskussionerna i fokusgruppen och det kan grundas i att det sociokulturella perspektivet är ett av de dominerande perspektiven på lärande idag (Säljö, 2010; Phillips & Soltis, 2010).

En annan utmaning för att etablera lärplattan som ett verktyg i skriftspråksundervisningen är att det kommer kräva extra planeringstid för att bekanta sig med verktyget. Därefter behöver lämpliga applikationer väljas ut, vilket är någonting som kräver ännu mer tid. Dessutom behöver applikationerna planeras in i undervisningen utan att någon annan viktig del faller bort. Förskollärarna menade att det kommer bli tidskrävande att genomföra det och den arbetstiden finns inte i dagsläget. Avslutningsvis såg förskollärarna en pedagogisk utmaning med att alla barn inte gillar och lockas av digitala spel. Benämns applikationen som ett spel kan det vara barn som tar avstånd ifrån verktyget menar dem. Därmed blir introduktionen av applikationerna en viktig aspekt att ta i beaktning.

För att summera har det varit en intressant erfarenhet att få genomföra studien. Precis som studiens deltagare ser vi lärplattan som ett spännande verktyg med möjligheter och potential. Applikationer som lärandemedel har väckt vårt intresse och vi har redan börjat fundera på att utveckla våra egna pedagogiska applikationer i framtiden. Genom studien har vi utvecklat vår syn på applikationer till lärplattor. Vi har fått många erfarenheter och tagit del av många intressanta tankegångar från studiens deltagare som vi bär med oss till vårt framtida yrkesutövande.

Förslag till vidare forskning

Vi anser att det skulle vara intressant med en större studie som kombinerar intervjuer med observationer. Hur använder förskollärarna lärplattan i skriftspråksundervisningen i praktiken? Finns det skillnader mellan hur förskollärarna uttrycker att de hypotetiskt skulle kunna arbeta med lärplattor jämfört med hur de faktiskt arbetar med dem om de gavs möjlighet? Observationerna skulle således göra denna jämförelse möjlig.

En av de brister med vår fokusgruppsession är avsaknaden av direkta frågor kring studiens område i relation till läroplanerna. Det är således relevant för ytterligare studier inom området att undersöka hur förskollärare tänker kring uppfyllandet av läroplansmål i relation till användning av lärplattor.

Studien har fokuserat på förskollärare som är verksamma i skolmiljö och därav blir det intressant att utföra en liknande studie med förskollärare som är verksamma i förskolan. Skiljer det sig hur förskollärare förhåller sig till lärplattor beroende på vilken verksamhet de arbetar i och i så fall hur? Det vore även intressant med vidare forskning på lärplattor i skriftspråksutvecklingen med inriktning på barnen som forskningsenhet. Hur interagerar barn med lärplattan och hur lär de sig läsa och skriva genom att interagera med skriftspråksapplikationer?

Referenser

Agélie Genlott, Annika & Grönlund, Åke (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education* 67(2013), 98-104. Hämtad från <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.server.hv.se/science/article/pii/S0360131513000857>

Alves Martins, Margarida & Silva, Cristina (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16(2006), 41- 56. Hämtad från <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.server.hv.se/science/article/pii/S0959475205000939>

Bagga-Gupta, Sangeeta (2013). Literacies som handling: Den språkande människan och praktikgemenskaper. I Bagga-Gupta, Evaldsson, Liberg & Säljö (Red.). *Literacy-praktiker i och utanför skolan* (s. 19-40). Malmö: Gleerups.

Berg, Elisabeth (2011). *Läs- och skrivundervisning: Teorier, trender och tradition*. Malmö: Gleerups.

Bjereld, Ulf, Demker, Marie & Hinnfors, Jonas (2009). *Varför vetenskap?*. 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur.

Bjurulf, Veronica (2013). *Teknikdidaktik i förskolan*. Stockholm: Norstedts.

Björk-Willén, Polly (2010). Barns spel och samspel vid datorn. *Specialpedagogisk tidskrift – att undervisa*, 2010(1), 8-10.

Boström, Lena & Josefsson, Gunlög (2006). *Vägar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.

Dahlgren, Gösta, Gustafsson, Karin, Mellgren, Elisabeth & Olsson, Lars-Erik (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. 3:e uppl. Stockholm: Liber.

Dunn, Rita (1984). Learning Style: State of the Science. *Theory into Practice*, 23(1), 10-19. Hämtad från <http://www.jstor.org.ezproxy.server.hv.se/stable/1476733>

Eriksen Hagtvet, Bente (2002). *Skriftspråksutveckling genom lek: Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur.

Eriksen Hagtvet, Bente (2006). *Språkstimulering Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur.

Fast, Carina (2008). *Literacy: - i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Hutchison, Amy, Beschorner, Beth & Schmidt-Crawford, Denise (2012). Exploring the use of the iPad for literacy learning. *The Reading Teacher*, 66(1), 15-23, DOI: 10.1002/TRTR.01090.

Justesen, Lise & Mik-Meyer, Nanna (2011). *Kvalitativa metoder: Från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Kjällander, Susanne (2013). *APPKNapp: - PEKA, LEK & LÄR I FÖRSKOLAN* (Projektet APPKnapp). Stockholm: Stockholms universitet. Hämtad från http://appknapp.se/slutrappport/SV_rapport_appknapp_slutversion.pdf (2014-05-14).

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.

Körling, Anne-Marie (2006). *Kiwimetoden*. Stockholm: Bonnier Utbildning.

Lantz, Annika (2007). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.

Linderoth, Jonas (2004). *Datorspelans mening: Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

McPake, Joanna & Plowman, Lydia (2013). Seven myths about young children and technology. *Childhood Education*, 89(1), 27-33. DOI: 10.1080/00094056.2013.757490

Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Boktryckarkonst*. Hämtad 2014-08-11 från <http://www.ne.se.ezproxy.server.hv.se/lang/boktryckarkonst>

Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Föreställning*. Hämtad 2014-07-29 från <http://www.ne.se.ezproxy.server.hv.se/lang/föreställning>

Nilsson, Björn (2005). *Samspel i grupp*. Lund: Studentlitteratur.

Norling, Martina (2014). Preschool staff's view of emergent literacy approaches in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 184(4), 571-588, DOI: 10.1080/03004430.2013.800511

Olsson, Erika (2013). *Lärplatta och matematik: Vägen till ett lustfyllt lärande i förskola och förskoleklass*. Nacka: Askunge Thorsén Förlag.

Phillips, Denis C. & Soltis, Jonas F. (2010). *Perspektiv på lärande*. Stockholm: Norstedts.

Skantz Åberg, Ewa, Lantz-Andersson, Annika & Pramling, Niklas (2013): 'Once upon a time there was a mouse': children's technology-mediated storytelling in preschool class, *Early Child Development and Care*, 2013(12), DOI: 10.1080/03004430.2013.867342

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Sofkova Hashemi, Sylvana, Petersen, Ann-Louise & Bunting, Leona (2013). En elev en dator i grundskolans tidigare år: En analys av didaktiska förhållningssätt utifrån perspektiv på lärarens ledarskap, texter och textpraktiker, samt språklärande. *Högskolan Västs*

forskningsrapporter 2013:3. Trollhättan. Hämtad 2014-08-14 från <http://hv.diva-portal.org/smash/get/diva2:612486/FULLTEXT01.pdf>

Säljö, Roger (2010). *Den lärande människan: - teoretiska traditioner*. I Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (Red.), *Lärande Skola Bildning: Grundbok för lärare* (s. 137-195). Stockholm: Natur och kultur.

Tornéus, Margit (2000). *På tal om språk: En bok om språklig medvetenhet hos barn*. Stockholm: Liber.

Trageton, Arne (2014). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola*. 2:a uppl. Stockholm: Liber.

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från Libris 15/4-2014.

Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.

Wiklander, Mona (2014). ASL ur ett kommunperspektiv – att stimulera nya arbetssätt och ny teknik i undervisningen. I Hultin, Eva & Westman, Maria (Red.) *Att skriva sig till läsning: Erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet* (s. 27-37). Malmö: Gleerups.

Bilaga 1

Intervjuguide halvstrukturerad intervju

Tema 1: Din bakgrund

- När tog du din lärarexamen?
 - (Ålder?)
 - Vilken inriktning läste du på din lärarutbildning?
 - Hur länge arbetade du inom den lärarkategori som du utbildade dig till? (Andra skolformer?)
 - Hur länge har du arbetat som specialpedagog?
 - Hur många år har du arbetat på den här skolan?
- Har du någon specifik specialpedagogisk inriktning?
 - Vilka åldrar arbetar du med?
 - Har du fler arbetsplatser än den här skolan? (Vanligt att flera förskolor delar specialpedagog)
- Hur arbetar du med barns språkutveckling?
 - Utifrån böcker? Lekar? Spel? Annat material/arbetssätt?
- Använder du digitala verktyg så som lärplattor i den specialpedagogiska verksamheten?
 - Har du någon fortutbildning specifikt inom IKT?

Tema 2: Kul med Duffton (inför)

- Vad var syftet med att utveckla en egen språkapplikation?
 - Var det något du saknade vad gäller innehållet hos befintliga tillgängliga appar?
- Kan du berätta om det tänkta innehållet i Kul med Duffton?
 - Vilken är den tänkta målgruppen? (barn med särskilt behov av stöd, eller alla?)
 - (Är den inriktad mot en särskild åldersgrupp?)
 - Planerade du att appen skulle vara applicerbar i annan undervisning än den specialpedagogiska?
 - Vilka och varför?
 - Hur har du tänkt att appen ska användas?
 - Ett komplement?
- Vilka språkliga färdigheter kan tränas med hjälp av Kul med Duffton? (Bokstavsigenkänning, ljudning (fonem) och stavning av ord?)
 - Var det tänkt att eleverna ska arbeta enskilt, tillsammans med andra elever eller tillsammans med en lärare? (Eller allt?)

- Hur kommer det sig att du valde att utforma Kul med Duffton som en app med spelinslag?
 - Känner du till begreppet lärstilar? (Lärstilar – auditiva, visuella, taktila och kinestetiska?)
 - Är det något som du kan relatera till Kul med Duffton?
 - Fanns det några andra alternativ? (Förutom spelinslag)

Tema 3: Utvecklingsprocessen (under tiden)

- Hur gick du tillväga för att påbörja utvecklingen av appen?
 - När började planeringsarbetet av appen?
 - Satte du någon tidsram för utvecklandet?
- Hur mycket tid lade du ner på planeringsarbetet?
 - Har du haft tillåtelse att arbeta med det här under din arbetstid eller har du fått göra det på din lediga tid?
- Hur involverad var du i utvecklandet efter planeringsarbetet?
 - Finns det delar som du hade velat vara mer delaktig i?
- Vilka krav ställs på en app som ska användas i den pedagogiska verksamheten?
 - Vilka krav har du på appar som du använder i specialpedagogiskt syfte?

Tema 4: Prototypen av Kul med Duffton (efteråt)

- I vilken utsträckning blev prototypen som du hade tänkt dig?
 - Aspekter på språkutveckling?
 - Bildstöd, ljudstöd etc.?
 - Hur ser du på balansen mellan spelinslag och lärande?
 - Lever appen upp till dina krav?
 - Har det tillkommit inslag i appen eller har det fallit bort något?
- Vilka förväntningar har du på den färdiga produkten? (När den ska vara klar för release)
 - Vilka delar behöver utvecklas mer?
 - Saknas det något? (Andra delar som du inte hade i åtanke från början?)

Bilaga 2

Informationsbrev för fokusgrupp

Hej förskollärare!

Vi är två förskollärestudenter från Högskolan Väst som har kontaktat er innan gällande deltagande i vårt examensarbete. Ämnet som vi har valt för vår studie är språkapplikationer i barns tidiga läs- och skrivutveckling. Med språkapplikationer menar vi appar till lärplattor (iPads m.fl.) med språkpedagogiskt innehåll. Arbetet med examensarbetet innebär att vi ger oss själva en överblick på den aktuella forskningen gällande tidig läs- och skrivutveckling och lärplattor i den pedagogiska verksamheten.

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare tänker kring användandet av dessa språkapplikationer till lärplattor i sin undervisning och därför har vi kontaktat er, för att få ta del av era kunskaper, er utbildning och era erfarenheter som är värdefulla för oss och vår studie.

Metoden fokusgrupp – som vi har valt att använda – är en fokuserad gruppintervju. Till skillnad från vanliga intervjuer kommer vi att fungera som samtalsledare snarare än utfrågare då det är era diskussioner som är det intressanta för oss att få ta del av. Diskussionerna kommer att föras utifrån frågor (som vi har förberett) och den specifika språkapplikationen Kul med Duffton. För att dokumentera diskussionen kommer vi att använda ljudupptagning som kommer behandlas konfidentiellt och det inspelade materialet kommer enbart att användas i vårt forskningssyfte. I hela processen med fokusgruppen har vi utgått ifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Deltagande är frivilligt och ni har full rättighet att avbryta er medverkan.

Vi beräknar att fokusgruppsessionen kommer att ta ca. 60 minuter, men för att inte behöva stressa vill vi boka upp 90 minuter av er tid.

Ni kommer även att få del av den färdigställda uppsatsen någon gång mellan juni och augusti.

Om ni har några frågor eller funderingar är ni välkomna att kontakta oss för mer information.

Med vänliga hälsningar,

Christian Ek-Andersson christian.ek-andersson@student.hv.se
Pontus Pettersson pontus.pettersson.3@student.hv.se

Bilaga 3

Intervjuguide fokusgrupp

Öppningsfrågor

- Vad heter du?
- Hur länge har du arbetat som förskollärare?

Introduktionsfrågor

- **Vad innebär skriftspråksutvecklande arbete för er? Diskutera.**
 - Hur stimulerar ni barnen till att läsa och skriva?
 - Hur arbetar ni för att barnen ska utveckla sin fonologiska medvetenhet?
 - Hur tänker ni kring variation i det skriftspråksutvecklande arbetet?
- **Diskutera kring ert användande av ”lärplattor” i verksamheten.**
 - Vad används dem till? Vart används dem? (Inomhus? Utomhus?)
 - Vad kännetecknar en pedagogisk applikation?
 - Hur ser ni på lek och spel som medel för lärande?
 - Använder ni några språkapplikationer till lärplattor? Ge exempel.

Introduktion av Kul med Duffton (Övergång)

Nu ska ni få testa språkapplikationen Kul med Duffton och ni får gärna uttrycka era tankar och reflektioner när ni ser den och får interagera med den.

Nyckelfrågor (Case-baserad)

Nu har ni fått se applikationen Kul med Duffton och testat vad den har att erbjuda. Vi har utformat ett case/scenario som ligger till grund för våra kommande frågor.

Case/Scenario: Utgå ifrån att er kommun har köpt in tio lärplattor till er verksamhet. Samtliga lärplattor har förberetts med språkapplikationen Kul med Duffton.

- **Hur ser ni på Kul med Duffton som ett verktyg för språkstimulering? Diskutera.**
 - Vilka språkliga färdigheter anser ni kan utvecklas med hjälp av Kul med Duffton?
 - Är appen ett komplement till det övriga skriftspråksutvecklande arbetet?
 - Ser ni appen som en ersättning av ert material i det skriftspråksutvecklande arbetet?
 - Tror ni att appen skulle motivera barnen till fonetisk färdighetsträning?
 - Finns det någon risk att appens spelinslag får överhand?
 - Ser ni några likheter mellan Kul med Duffton och datorspel fokuserade på läs- och skrivutveckling?

- **Hur skulle ni i praktiken använda er av Kul med Duffton? Diskutera**
 - Lämpar sig appen mest för lärarledda aktiviteter eller för individuell färdighetsträning?
 - I vilka situationer lämpar sig barns enskilda arbete med appen? Två och två eller fler?
 - Det finns möjlighet att projicera skärmen från vissa lärplattor med hjälp av en projektor (smartboards), vad öppnar det upp för möjligheter?
- **Skulle ni använda Kul med Duffton i er undervisningen som den ser ut idag? Diskutera med ett kliv ur scenariot.**
 - Argumentera för och motivera varför.
 - Finns det några fördelar?
 - Finns det några nackdelar?

Avslutande frågor

- Innan vi avslutar gruppdiskussionerna undrar vi om det finns något som ni har suttit och funderat på under tiden men som inte har tagits upp?
- Finns det något som ni vill tillägga utöver det ni har sagt tidigare?

Beskrivning av individuella bidrag i examensarbetet

Examensarbetet var vår första erfarenhet av att genomföra en empirisk studie med alla dess olika moment. Vi är noviser inom forskningsvärlden och därför valde vi att samarbeta med skrivandet av större delen av uppsatsen. Emellertid var det orimligt att inte arbeta på var sitt håll för att hinna ta del av litteraturen på forskningsområdet och skriva vår forskningsöversikt samt teoretiska utgångspunkter. Det finns således individuella bidrag främst i dessa delar av uppsatsen. Rubrikerna till de delar som är individuella bidrag presenteras i punktform här nedan.

Christian Ek-Andersson:

- Inledning
- Literacy
- Språklig medvetenhet
- Fonologisk medvetenhet
- Spel som medel för lärande
- Lärplatta och literacyförmågor

Pontus Pettersson:

- Språkstimulering genom lekskrivning
- Skriva sig till läsning med datorstöd
- Sociokulturellt perspektiv
- Lärstilsteorin

Högskolan Väst
Institutionen för individ och samhälle
461 86 Trollhättan
Tel 0520-22 30 00 Fax 0520-22 30 99
www.hv.se