



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för  
Förskollärarexamen  
HT 2022  
Fakulteten för lärarutbildning

**“Allt nytt är vad det är innan  
det blir naturligt”**

**Förskollärares uppfattningar om  
bilderboken i digital form**

**Caroline Andersson  
Alina Katz**

## **Författare (formatmall Abstract Rubrik)**

Caroline Andersson

Alina Katz

## **Titel**

“Allt nytt är vad det är innan det blir naturligt”

Förskollärares uppfattningar om bilderboken i digital form

## **Engelsk titel**

“Everything new is what it is before it becomes natural”

Preschool teachers' perceptions of the picture book in digital form

## **Handledare**

Kristina Fredriksson

## **Examinator**

Maria Rosberg

## **Bedömande lärare**

Björn Cronquist

## **Sammanfattning (högst 250 ord)**

När barn börjar i förskolan får de möta olika redskap varigenom de kan utvecklas och lära sig. Ett av dessa redskap som förekommer i barnens vardag, undervisning och i förskolans läroplan är bilderboken, både i analog och i digital form. Denna studie behandlar den digitala versionen av bilderboken. Med en fenomenografisk ansats syftar studien till att tillföra kunskap om vilka uppfattningar förskollärare har kring bilderboken i digital form samt vilka uppfattningar förskollärare har om den digitala bilderboken som ett redskap för barns litteracitetsutveckling. Sex olika förskollärare från fyra olika kommuner i södra Sverige har deltagit genom

semistrukturerade intervjuer och delgett sina uppfattningar och tankar kring den digitala bilderboken och dess tillgångar och hinder när den används som ett lärande verktyg. Resultatet visar att förskollärare främst uppfattar den digitala bilderboken som ett komplement i undervisningen, både när det gäller barns litteracitetsutveckling och i andra lärandesituationer. Dess inbyggda resurser framhålls som användbara i undervisning som enligt vår tolkning präglas av en sociokulturell syn på lärande. Förskollärarnas uppfattningar ger bilden av att bilderbokens digitala resurser underlättar för kommunikation och interaktion mellan innehåll och barn, samt mellan barn och pedagoger. Trots detta tyder förskollärarnas uppfattningar på att det finns ett visst motstånd från kollegor och vårdnadshavare mot att använda den, som de anser kan övervinnas genom att kommunicera fördelarna med ett alternativt sätt att lära.

## **Ämnesord**

Digitala verktyg, digital bilderbok, digital kompetens, barns litteracitetsutveckling, fenomenografi, förskollärare

## **Author**

Caroline Andersson

Alina Katz

## **Title**

“Allt nytt är vad det är innan det blir naturligt”

Förskollärares uppfattningar om bilderboken i digital form

## Förord

Genom att ta två av de saker som vi ser som något av det mest spännande i förskolans värld, digitaliseringen och bilderböcker, och undersöka hur en förening av de båda upplevs ur ett professionellt perspektiv, har vi lärt oss mycket nytt som vi kommer att ha med oss i vårt framtida yrkesliv. Ett stort tack till de som gjort detta examensarbete möjligt att skriva:

Vårt varmaste tack till de förskollärare som ställt upp på intervjuer. Tack till vår handledare för en respektfull inställning och ett kunnigt engagemang, vi uppskattar din förmåga att guida oss och få oss att lita på att vi kan på egen hand! Tack också till alla våra nära och kära som stöttat oss under denna termin och under hela utbildningen. Slutligen tackar vi varandra för vår ärlighet, envishet och ett gott samarbete. Vi gjorde det!

Alina Katz och Caroline Andersson

Högskolan i Kristianstad, HT2022

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning och bakgrund .....</b>	<b>6</b>
1.2 Viktiga begrepp .....	9
1.3 Syfte och forskningsfrågor .....	10
<b>2. Litteraturgenomgång .....</b>	<b>10</b>
2.1 Tidigare forskning .....	10
2.1.1 Den digitala bilderboken och barns litteracitet .....	11
2.1.2 Pedagogens inställning och kompetens .....	12
2.1.3 Ett kritiskt förhållningssätt då bilderboken blir digital .....	14
<b>3. Teoretiskt perspektiv .....</b>	<b>15</b>
3.1 Fenomenografi .....	15
3.2. Sociokulturell teori .....	18
3.3 Barns litteracitetsutveckling i förskolan .....	19
<b>4. Metod och material .....</b>	<b>20</b>
4.1 Val av metod .....	21
4.2 Semistrukturerade intervjuer .....	22
4.3 Urval .....	22
4.4 Genomförande .....	23
4.5 Dokumentationsmetod .....	24
4.6 Forskningsetik .....	24
4.7 Bearbetning och analys .....	25
<b>5. Redovisning av resultat .....</b>	<b>27</b>
5.1 När bilderboken blir digital följer kommunikativa fördelar .....	27
5.2 När bilderboken blir digital följer det ett visst motstånd .....	31
5.3 När bilderboken blir digital följer ett ansvar .....	33
<b>6. Sammanfattande analys av resultatet .....</b>	<b>35</b>
<b>7. Diskussion .....</b>	<b>38</b>
7.1 Resultatdiskussion .....	38
7.2 Metoddiskussion .....	42
7.3 Slutsats och förslag på vidare forskning .....	43
<b>8. Referenslista .....</b>	<b>45</b>

## 1. Inledning och bakgrund

Den digitala bilderboken är ett av de verktyg som Skolverket (2022) rekommenderar då medveten digital undervisning ska tillämpas i förskolan. Vi har själva sett att den digitala bilderboken används i dagens förskolor och vi upplever att precis som en traditionell bilderbok förmedlar den digitala bilderboken en berättelse med hjälp av bild och text, men den har också funktioner som inte går att få hos en traditionell bilderbok vilket gör att vi har uppfattat den som en tillgång i barns litteracitetsutveckling. Trots det har vi även anat att det finns ett visst motstånd mot att använda den, vilket har gjort oss nyfikna på att undersöka hur bilderboken i dess digitala form egentligen uppfattas och värderas som ett lärande verktyg av svenska förskollärare.

Denna studie ämnar därför undersöka förskollärares uppfattningar om vad de anser om bilderboken i digital form samt vilka uppfattningar de har om hur bilderboken i digital form fungerar som ett redskap för barns litteracitetsutveckling. Den traditionella bilderbokens förekomst i svensk förskola är odiskutabel och att det finns rutiner för bokläsning är inget ovanligt, skriver Björklund (2008). Relativt nytt för förskolan är däremot de digitala strävansmål som skrivits in i den senaste revideringen av förskolans läroplan (Lpfö18 2018; SKOLFS 2018:50) som en följd av den nationella digitaliseringsstrategi för skolväsendet som Regeringen (2017) antog för fem år sedan. Enligt läroplansmålen ska barn få förutsättningar att utveckla ett intresse för både analoga och digitala bilder, texter och berättelser i en miljö som förskolläraren gör stimulerande och utvecklande, även när det gäller tillgång och användning av digitala verktyg (Lpfö18 2018). I denna studie väljer vi att fokusera den digitala versionen av bilderboken eftersom det är ett verktyg som kan kopplas till tidigare forskning och litteratur som behandlar barns litteracitetsutveckling. Freebody och Luke (2003) tar upp att barn behöver få vara del av litterära världar både digitalt och analogt för att lära känna och kunna läsa av olika sociala områden och vilka texter i bemärkelsen bilder, symboler och skriven text som där hör till. Det innebär alltså att de får tillfälle att utveckla sin litteracitet i den omvärld som är begriplig för dem, men också i de delar av omvärlden som de ännu behöver lära känna. De menar att litteracitet som begrepp är något levande

och beroende av den kontext som barn befinner sig i, vilket lärare måste beakta. Selander och Kress (2017) argumenterar för att i vår samtid är multimodaliteten som följer med digitala verktyg och medier något vi måste förhålla oss till när det kommer till de litteracitetskompetenser som barn behöver utveckla för att hänga med i mediasamhället. Som vi ser det blir den digitala bilderboken ett sådant redskap som låter barn möta ett multimodalt sätt att ta till sig och utforska text utifrån deras egna förutsättningar.

En faktor vi anser att det då inte går att bortse från i sammanhanget är att trots läroplanens krav på digitalisering och trots regeringens ansträngning att med en gemensam strategi för landet nå likvärdighet i arbetet med digitalisering, finns ändå tecken på att digitala verktyg som främjar barns litteracitetsutveckling inte används eller finns tillgängliga för barn i förskolan (se Hofslundsengen et al. 2018). I den nationella strategin (Regeringen 2017) uttrycks ändå att tillgången av digitala verktyg ska vara god och anpassas efter verksamhetens behov. För förskolan rekommenderas till exempel att barn har tillgång till digitala verktyg tillsammans med förskolans personal. Vidare skrivs lärarens kompetens och kompetensutveckling fram som viktig i samband med användningen av digitala verktyg. Kompetensutvecklingen tar Skolverket (2019) upp i en uppföljningsrapport av den nationella digitaliseringsstrategin. I denna rapport framkommer att hälften av de tillfrågade förskollärarna anser att de behöver vidare kompetens för att kunna använda digitala verktyg i ett pedagogiskt syfte.

Ett av de digitala verktyg som förekommer i förskolans verksamhet är lärplattan, på vilken bland annat den digitala bilderboken ryms i form av olika slags applikationer. Gällande lärplattan finns det studier (Hernwall 2016) som visar att förskollärare upplever den som en tillgång som ger barn möjlighet att utvecklas kreativt och socialt. Men det finns även studier (Nilsen 2018, Marklund 2020) som pekar på att skärmanvändning i förskolan uppfattas som något negativt och svårt. Så när det gäller att få en uppfattning om den digitala bilderboken framkommer av tidigare forskning att det finns många bottnar och områden att ta ställning till, som kan tänkas påverka barns litteracitetsutveckling kopplad till digitala böcker. Möjligheter som följer med interaktiva funktioner till exempel får betydelse för vad

barn lägger uppmärksamhet på och lär sig, har flera forskare kommit fram till (Furenes, Kucirkova & Bus 2021; Hermansson & Lindhé 2019; Richter & Courage 2017; Sargeant 2015). Studier som jämför den digitala bilderboken med sin föregångare i tryckt format för deras egenskaper som pedagogiskt verktyg lyfter fram att det inte finns någon antingen-eller-inställning gällande användningen av dessa två medier, utan att de två formaten av bilderboken snarare kan berika varandra och att den digitala versionen bör vara ett komplement till den traditionella boken (Hermansson och Ohlin-Scheller 2019; Richter & Courage 2017; Sargeant 2015; Zipke 2016).

Det finns således många aspekter att beakta när förskollärares uppfattningar om den digitala bilderboken ska studeras. Sett till tidigare forskning om den digitala bokens förekomst i förskolan är det återkommande konstaterandet att det behövs ännu mer forskning riktat mot de möjligheter och begränsningar som följer med användningen av digitala böcker (Furenes, Kucirkova & Bus 2021; Zipke 2016). Förskollärare själv uttrycker behov av digital kompetensutveckling (Hernwall 2016; Regeringen 2017; Skolverket 2019), samtidigt som forskning och annan litteratur pekar på att just lärares kompetens spelar roll för barns lärande med hjälp av digitala verktyg (Furenes, Kucirkova & Bus 2021; Hermansson & Ohlin-Scheller 2019; Hernwall 2016; Hofslundsengen et al. 2018; Nilsen 2018). Den digitala bilderboken är i sig ett redskap som forskning visar har sina för- och nackdelar i fråga om barns litteracitetsutveckling (Furenes, Kucirkova & Bus 2021; Hermansson & Ohlin-Scheller 2019; Richter & Courage 2017; Sargeant 2015; Zipke 2016) vilket gör det intressant att undersöka vilka uppfattningar förskollärare har om den digitala versionen av bilderboken.

Tidigare studier fokuserar på barns användning och pedagogers stöttning i användandet av digitala bilderböcker, men studier som riktar in sig på förskollärares uppfattning om den har vi inte hittat. Däremot har vi hittat forskning som pekar på att digitala böcker kan vara ett stöd i barns litteracitetsutveckling. Därför väljer denna studie att ta reda på vilka uppfattningar förskollärare har om hur den digitala bilderboken fungerar som ett verktyg för att utveckla barns litteracitet och vad det



spelar för roll att den är just digital. För att nå förskollärares uppfattningar om den digitala bilderboken väljer denna studie att ta en fenomenografisk forskningsansats.

## 1.2 Viktiga begrepp

För denna studie är begreppen *uppfattning*, *digital bilderbok*, samt *lärplatta* betydelsefulla. Under denna rubrik kommer de att kortfattat beskrivas så som de förstås i denna studie.

Begreppet *uppfattning* är centralt i den fenomenografiska forskningsansatsen där man utgår ifrån att fenomen i världen har olika innebörd för olika människor (Marton 1981). Marton (1981) menar att uppfattningen skapas i ett visst sammanhang vilket påverkar den förståelse vi får av innehållet, eller fenomenet. Det innebär också att uppfattningen förändras över tid och att den finns i relationen mellan det fokuserade fenomenet och människan. Då varje individ skapar sin egen verklighet utifrån sina erfarenheter, med sina kopplingar till omvärlden, får vi kvalitativt skilda uppfattningar om samma fenomen. En uppfattning är därmed inte en beskrivning av hur ett fenomen faktiskt är, utan en beskrivning av hur ett fenomen uppfattas vara.

I denna studie är det förskollärares uppfattningar om den *digitala bilderboken* som är i fokus i förhållande till barns litteracitetsutveckling. Den digitala bilderboken definieras här som en bok som överförs till digital form för att användas på till exempel en lärplatta eller dator. I den digitala bilderboken erbjuds berättelser med bild och text precis som i den traditionella tryckta bilderboken. Skillnaden är att det också finns olika grader av multimediala interaktiva funktioner. Det kan vara en inspelad berättarröst eller möjlighet att interagera på olika vis med text och illustrationer i boken. De förskolor som medverkar i denna studie använder främst de digitala bilderbokstjänsterna PolyGlutt och Ugglo för ett utbud av relevanta digitala bilderböcker. Båda tjänsterna har en uttalad riktning mot förskolan och språkutveckling hos barn i yngre åldrar. Tjänsterna ger likvärdiga möjligheter. Här kan barnen läsa, lyssna till och titta i böckerna och välja utefter tema baserat på ålder eller innehåll. Titlar finns tillgängliga på flera olika språk, inklusive Takk och teckenspråk.

*Lärplatta* är den benämning vi väljer att använda för att beskriva den skärm som den digitala bilderboken läses från. Det är en tunn handdator med touch-funktion som styrs med pekfingrarna, som kan kopplas upp till internet. Lärplatta använder vi då vi benämner den som ett pedagogiskt verktyg.

### **1.3 Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med denna studie är att tillföra kunskap om förskollärares uppfattningar om bilderboken i digital form samt om deras uppfattningar om hur bilderboken i digital form fungerar som ett redskap för barns litteracitetsutveckling. Just därför utgår studien också från de två forskningsfrågorna:

*Vad anser förskollärare om bilderboken i dess digitala form?*

*Vilka uppfattningar har förskollärare om den digitala bilderboken som ett redskap för barns litteracitetsutveckling?*

## **2. Litteraturgenomgång**

I detta avsnitt redovisas litteratur som ligger till grund för denna studie, det vill säga vad tidigare forskning och litteratur säger om bilderböcker i digital form samt vad som tidigare framkommit om deras förekomst i förskolans verksamhet.

### **2.1 Tidigare forskning**

Under denna rubrik presenteras tidigare forskning och relevant litteratur som belyser den digitala bilderboken, betydelsen av pedagogens kompetens och inställning i förhållande till digitala verktyg samt de dilemman som följer med digitaliseringen och den digitala bilderbokens olika former. De studier som hänvisas till är alla publicerade som vetenskapliga artiklar eller avhandlingar och är både svenska och internationella.

### 2.1.1 Den digitala bilderboken och barns litteracitet

Hermansson och Ohlin Scheller (2019) skriver att barn behöver ges möjlighet att möta text och läsning på olika vis för att utveckla sina läspraktiker, både digitala och traditionellt tryckta böcker, och få se att de kan vävas samman. De menar att den kunskap vi har om tryckta böcker och deras betydelse för barns litteracitets- och språkutveckling, kan tillämpas på digitala böcker och även utvecklas utifrån den kapacitet som den digitala boken har. Det första vi kommer att tänka på då är multimodalitet. Den digitala lärplattan lyfts fram som ett användbart verktyg för barn att tillägna sig, skapa mening från och utveckla språket multimodalt (Kjällander 2014). Dess möjligheter att kombinera ljud, bild och text på olika vis triggas fantasin och ger barn utrymme för att skapa personliga vägar in i språket. Att kommunicera multimodalt är inget nytt utan har funnits sedan antiken, skriver Selander och Kress (2017), men hur man gör det är beroende av den plats och tid man lever i. De menar att det multimodala i vårt sätt att kommunicera blir allt viktigare i och med den digitala utvecklingen. Med bildskärmen följer möjligheter att kombinera ljud, bild och symboler på ett sätt som den tryckta boksida inte kan, och på ett sätt som bjuder in läsaren att även bli producent. Till exempel när det gäller möjligheter för hur läsaren tar sig an en boksida. Det digitala med bilderboken ger praktiska möjligheter för flera att fokusera på samma boksida samtidigt. Jäverbring (2019) menar att det underlättar när barngruppen är stor och man vill undvika situationer av otålighet. Genom att koppla upp den digitala boken via en projektor kan alla se bilderna och texten samtidigt. Fokus kan ligga på berättelsen och samtalet kring texten och inte kring eventuella störande aspekter runt omkring, som att alla inte ser. Hon påpekar dock att dessa lässtunder inte ska ersätta de mysiga stunderna i soffan med några få barn och en pedagog.

Studier har också funnit att störande faktorer kan vara av ett mer indirekt mänskligt slag. För designen av de interaktiva resurserna i digitala böcker är något som påtalas av flera källor, som alla påpekar att om det viktiga är att barnet ska ta till sig en boks innehåll får inte de interaktiva funktionerna (som till exempel berättarröst eller klickbara illustrationer) ta fokus från berättelsen (Furenes, Kucirkova & Bus 2021; Hermansson & Lindhé 2019; Richter & Courage 2017; Sargeant 2015). I en studie

gjord av Zipke (2016) nås dock resultatet att barns förståelse av innehållet inte störs av de interaktiva möjligheterna. En möjlig förklaring till detta resultat förs fram av Hermansson och Lindhé (2019): Barnet får möjlighet att ta in den digitala bokens uppläsning i egen takt och utforska den efter eget behov och kan därmed också träna sin förmåga på att återberätta den. Vi tänker även i detta avseende på att det finns forskning som visar att digitala texter på lärplattor ökar barns engagemang, motivation och uthållighet att läsa (Richter & Courage 2017). Richter och Courage (2017) lyfter till exempel den digitala bokens potential att väcka läsintresset hos barn, och att det faktum att boken är just digital är vad som gör att barnet stannar vid den längre.

När det gäller ordförståelse är däremot multimodaliteten en tillgång (Furenes, Kucirkova & Bus 2021; Hermansson & Ohlin Scheller 2019; Zipke 2016). Till exempel framhåller Hermansson och Ohlin Scheller (2019) den digitala bokens inbyggda resurser, såsom berättarrösten kombinerad med markeringen av den lästa texten, som något som kan bli en specifik tillgång när barn läser digitala böcker. Det behöver alltså finnas en medvetenhet och kunskap bakom vilka tjänster och digitala böcker som köps in till förskolan, vilket Hermansson och Lindhé (2019) poängterar, men också hur dessa nya lässtunder med digitala böcker ska designas. Vid interaktiv högläsning menar Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) att barn får tillfälle att skapa strategier som gör att de kan förstå berättelsens innehåll och struktur. Hermansson & Ohlin-Scheller (2019) menar att tack vare berättarrösten kan barnen lyssna på texten och se bilderna samtidigt, men också välja att pausa för att summera eller reflektera över berättelsen, vilket gör att strategier kan utvecklas på egen hand, tillsammans med en kompis eller på initiativ av pedagog. Detta leder oss in på pedagogens betydelse för hur och om den digitala bilderboken används i förskolan.

### **2.1.2 Pedagogens inställning och kompetens**

För att läraren ska kunna välja rätt digitala verktyg för att stödja undervisningen och barns olika behov och förutsättningar krävs enligt Hernwall (2016) att de som arbetar i förskolan har självförtroende och kunskap när det gäller att arbeta med digitala verktyg. I en kvalitativ studie som undersöker svenska förskollärares

inställning till IKT (informations- och kommunikationsteknik) kommer han fram till att finns inte det hos personalen går det ut över hur och i vilken utsträckning barn får tillgång till digitala verktyg och hur de får utveckla sin digitala kompetens. En sådan osäkerhet från pedagoger om vilken plats som teknologierna ska få ha i förskolans verksamhet är något Nilsen (2018) beskriver i sin avhandling som handlar om barns aktiviteter med digitala lärplattor och appar i förskolan. Hon menar att digital kompetens hos pedagogerna behövs för att kunna avgöra om användningen tillför möjligheter för barnen i lärandesituationen eller enbart är överflödiga. Nilsens resonemang speglas i en studie som granskat litteracitetsmiljön i nordiska förskolor där det framkommer att de digitala verktygen inte förekommer i den utsträckning som författarna menar krävs för att leva upp till hur samhällets multimodala landskap ser ut idag (Hofslundsengen et al. 2018). I studien framkommer även att den digitala kompetensen hos pedagogerna var förhållandevis låg. Studien ser på förskolemiljön ur ett sociokulturellt perspektiv och skriver fram betydelsen av att redskapen i miljön blir ett stöd i barns litteracitetsutveckling och författarna menar att pedagogers kunskap och inställning blir betydelsefull för vilka redskap barn får möjlighet att möta i förskolans kontext.

Utöver att skapa en miljö med stödjande redskap behöver pedagogen vara ett stöd när barnen möter digitala verktyg. Furenes, Kucirkova och Bus (2021) kommer till exempel fram till att vuxnas stöd är bättre än digitala hjälpmedel inbäddade i den digitala boken när det gäller barns läsförståelse. Men i vilken utsträckning pedagoger anser att de behöver vara ett stöd när barn använder digitala verktyg råder det, enligt Nilsen (2018) osäkerhet om. Hon förklarar att det kan bero på att pedagoger och barn inte riktar uppmärksamheten åt samma håll. Pedagogen använder de digitala verktygen i pedagogiskt syfte medan barn ser det som ett tillfälle till lek. Dessa olika perspektiv kan göra att det tänkta lärandet går barnen förbi. Hon menar att pedagogen inte ska förvänta sig att ett digitalt verktyg bara kan ersätta ett analogt och erbjuda samma sorts lärande. Nilsen (2018) menar på att det som är avgörande för barns lärande är interaktionen mellan den vuxna, barnet och det digitala verktyget. Möjligheten att skapa samhörighet, där barns nyfikenhet kan följas upp och utmanas samtidigt som vi lär tillsammans, är därför något som ska strävas efter när digitala lärmiljöer ordnas, menar Kjällander (2019).

Genom de förutsättningar pedagogerna skapar är alltså förskolan en plats som ger barnen många möjligheter att skapa mening när de erövrar litteracitet, men det är också en plats som kan utgöra begränsningar, allt beroende på hur ramarna som barnen befinner sig i är utformade. Hernwall (2016) beskriver att det hos förskollärare finns en rädsla för att använda digitala verktyg, en rädsla som bottnar i att förskollärare själv uppger sig sakna erfarenhet och kunskap om både mjuk- och hårdvara, vilket kan bli intressant att ha i åtanke då denna studies resultat granskas. Sedan 2016 då Hernwalls studie gjordes, finns det dock tecken på att förskollärares inställning till digitala verktyg i förskolan är mer positiv. Åtminstone sett till Skolverkets (2019) uppföljning av regeringens nationella digitaliseringsstrategi. Här framkommer att sju av tio förskollärare skulle vilja använda digitala verktyg mer än vad de gör idag och ungefär hälften av de tillfrågade ser de digitala verktygen som betydelsefulla pedagogiska verktyg. Hur och om litteracitet hos barn utvecklas med hjälp av den digitala bilderboken blir således beroende av vilken inställning till den som förskollärare har. Även vilken kompetens och kunskap förskollärare har om digitala verktyg blir viktigt och så också förskollärares kunskap och erfarenheter kring de aktiviteter som genom den digitala boken bidrar till barns litteracitetsutveckling.

### **2.1.3 Ett kritiskt förhållningssätt då bilderboken blir digital**

Som tidigare nämnts gäller det, enligt Nilsen (2018) att inte ha en övertro på digitala verktyg och appar gällande vad de kan ge barn för lärande. Furenes, Kucirkova och Bus (2021) lyfter till exempel fram betydelsen av pedagogens stöd trots bokappars inbäddade språkliga stöd och visar även på, i likhet med andra studier (Richter och Courage 2017), att vid högläsningstillfällen då digitala böcker används tenderar samtalet inte fokuseras kring bokens innehåll utan i stället kring tekniska detaljer och barnets beteende. Denna tendens syns inte då tryckta böcker används. Men trots betänkligheter som behövs ha i åtanke gällande den digitala bilderboken, ska dess möjligheter ändå inte underskattas, påminner dock Richter och Courage (2017).

Kritik kan ändå behöva bemötas när den digitala bilderboken används i förskolan. Men Jäverbring (2019) menar att väl underbyggda motiveringar till användandet av digitala verktyg kan hjälpa för att komma ifrån motstånd från skeptiska

förskollärare och vårdnadshavare. Hon tar upp frågan om skärmtid, vilken debatterats i takt med att skärmarna blivit en del av barns vardag<sup>1</sup>. Frågan kan, enligt henne, påverka pedagogers förhållningssätt till att använda digitala verktyg, både utifrån egna värderingar och vårdnadshavares. En farhåga är till exempel att skärmtid innebär mer stillasittande och passivitet. Marklund (2020) menar på att attityder, normer och traditioner fortfarande påverkar digitaliseringen i förskolan, vilket kan orsaka slitningar mellan personalen i verksamheten. För att komma ifrån detta motstånd från både personal och vårdnadshavare, menar Jäverbring (2019) att pedagogerna behöver se över hur, när och varför skärmen används och förvissa sig om att barnen blir producenter, inte passiva konsumenter. Det behövs även förmedlas till oroliga vårdnadshavare att de digitala verktygen är ett komplement som kan förstärka de aktiviteter som man annars också har. De ger alltså möjlighet till nya sätt att lära. Dessutom behöver, enligt Marklund (2020), motståndet mot förskolans digitalisering beaktas i ljuset av att pedagogers stöd till barns digitala kompetensutveckling faktiskt skrivs fram i förskolans läroplan.

### **3. Teoretiskt perspektiv**

#### **3.1 Fenomenografi**

Denna studie har en fenomenografisk ansats, där syftet är att tillföra kunskap om förskollärares uppfattningar om bilderboken i digital form samt hur den fungerar som ett redskap för barns litteracitetsutveckling. För att få en nyanserad helhetsbild av hur förskollärare uppfattar bilderboken i digital form ur ett professionellt perspektiv behöver skillnader i uppfattningarna identifieras vilket kan uppnås med en fenomenografisk ansats.

---

<sup>1</sup> Se till exempel länk från Dagens Nyheter (2022) i referenslistan som hänvisar till artiklar från DN debatt, sommaren 2022

Fenomenografins utgångspunkt är att fenomen i världen har olika innebörd för olika människor och uppfattas därmed på olika sätt (Alexandersson 1994; Dahlgren & Johansson 2019; Marton 1981) och studier med en fenomenografisk forskningsansats syftar till att utforska hur människor uppfattar ett visst fenomen (Alexandersson 1994; Kettunen & Tynjälä 2022; Marton 1981). För denna studie är det olika förskollärares uppfattningar om den digitala bilderboken som är studieobjektet, inte den digitala bilderboken i sig. Denna åtskillnad av sätten att se på fenomen i två nivåer är grundläggande inom fenomenografen och Marton (1981) kallar nivåerna ”first order perspective” och ”second order perspective” (Marton 1981 s.178). Han förklarar att med den första ordningens perspektiv eftersträvas att beskriva olika aspekter av världen, så som de är. Om denna studie fokuserat den digitala bilderbokens egenskaper på ett objektivt sätt hade detta perspektiv av verkligheten varit relevant. Men då det är förskollärares uppfattningar av den digitala bilderboken som ett pedagogiskt verktyg som är studieobjektet blir det den andra ordningens perspektiv denna studie utgår ifrån. Den andra ordningens perspektiv förklaras av Marton (1981) syftar till att beskriva olika människors variation av erfarenheter av olika aspekter av världen.

Som tidigare nämnts är begreppet *uppfattning* centralt för den fenomenografiska forskningsansatsen. Eftersom fenomenografen ser människa och omvärld som avhängiga varandra ses en uppfattning, eller ett sätt att erfara, som en relation mellan fenomenet och människan. (Alexandersson 1994; Kettunen & Tynjälä 2022; Marton 1981). Anledningen till att vi kan ha så skilda uppfattningar om samma fenomen beror på, som vi förstår det, att människor växer upp under olika förhållanden och erfar olika delar av världen på olika vis utifrån skilda förutsättningar. Marton (1981) skriver att då varje individ under sin uppväxt skapar sin egen verklighet får människor kvalitativt skilda uppfattningar om samma objekt eller företeelse och det är dessa variationer av uppfattningar som fenomenografen vill identifiera och synliggöra. Då människan erfar hela tiden skulle en uppfattning kunna ses som en färskvara och fenomenografen är öppen för att uppfattningar förändras över tid. Alexandersson (1994) förklarar att varje interaktion med fenomenet har potential att ge ny mening och ny förståelse för människan vilket gör att uppfattningen förändras. Människan påverkas därmed av allt som får en att skapa



ny uppfattning om ett fenomen, man har enligt Marton, Dahlgren, Svensson och Säljö (2014) lärt sig något när ny kvalitativ förståelse för ett fenomen fås genom att man erfarit fenomenet i ett nytt sammanhang. Man får en ny uppfattning om fenomenet som helhet, samtidigt som ens tidigare erfarenheter som lett till tidigare uppfattningar av fenomenet ger en mer detaljerad förståelse. Så som Alexandersson (1994) beskriver det är det innehållet som människan tillskriver relationen mellan fenomenet och sig själv som är själva uppfattningen. För studier med fenomenografisk forskningsansats är det just variationen i uppfattningar som är intressant, inte likheterna (Alexandersson 1994; Dahlberg & Johansson 2019; Kettunen & Tynjälä 2022; Marton 1981). Olika uppfattningar av ett och samma fenomen ses som åtskilda, men de relaterar också till varandra eftersom de står för skilda förståelser av ett och samma fenomen (Kettunen & Tynjälä 2022; Marton 1981).

För denna studie och vad dess resultat kan bidra med blir dessa kvalitativa skillnader i uppfattningar om den digitala bilderboken viktiga. Marton (1981) framhåller den pedagogiska potentialen med att ta reda på människors sätt att uppleva, tolka, mottaga, och förstå varierade aspekter av verkligheten. Något Kettunen & Tynjälä (2022) fångar upp i en studie som granskar den fenomenografiska forskningsansatsens potential att bidra till utveckling av pedagogiska metoder. De förklarar att sådana skillnader kan bli mycket värdefulla i pedagogiska syften eftersom de kan sätta fingret på kritiska aspekter som kan behöva synliggöras för att elever eller pedagoger ska utvecklas utbildningsmässigt. Som vi ser det kan denna kunskap överföras till vår studie om förskollärares uppfattningar om den digitala bilderboken som ett pedagogiskt verktyg i förskolans verksamhet. Får vi kunskap om vilka uppfattningar förskollärare har om den och dess användningsområden kan dessa i sig bidra till ny kunskap om hur den bäst används för att utveckla barns litteracitet, alternativt identifiera vilken utvecklingspotential bilderboken i sin digitala form har som pedagogiskt verktyg.

## 3.2. Sociokulturell teori

I en stor del av studierna denna forskningsöversikt innefattar utgår forskarna från eller berör en sociokulturell teoribildning (Björklund 2008; Furenes, Kucirkova & Bus 2021; Hofslundsengen et al. 2018; Marklund 2020; Nilsen 2018) och i bearbetningen av vår studies material har detta perspektiv också visat sig vara av betydelse. Här under presenteras de sociokulturella begrepp som framstått som viktiga för denna studie i kursiv stil.

Roger Säljö har forskat om utveckling och lärande utifrån de idéer som den sociokulturella teorins frontfigur Lev Vygotskij skrev fram. Säljö (2014) skriver att Vygotskijs utgångspunkt var att människan är en biologisk, kulturell, historisk och social varelse där alla dessa delar måste beaktas för att förklara människans lärande. Vi lär hela tiden, vi använder tidigare kunskaper och erfarenheter för att lära oss behärska eller förstå något nytt. Avhängigt för den sociokulturella synen på lärande är att människans sociala, intellektuella och fysiska förmågor inte enbart bestäms av biologiska förutsättningar. Vi kan utvecklas genom att ta hjälp av olika redskap, eller *artefakter*. Artefakter förklaras av Säljö som redskap skapade av människan i ett visst syfte (Säljö 2014, 2015). Han förklarar vidare att de har så att säga en inbyggd kulturell historia i form av erfarenheter, värderingar, kunskaper och andra resurser som förvärvats genom interaktion med omvärlden. Dessa blir *redskap* som hjälper oss att mediera förståelse, utvecklas och agera i omvärlden. Mediering innebär att vi med hjälp av redskapen kan nå nya kunskaper och mening och skapa en relation till omvärlden. För den här studien är bilderboken i sin digitala form, ett sådant redskap, så även lärplattan.

Redskap förklaras av Säljö (2014) som intellektuella (eller språkliga) och fysiska resurser som utvecklas för att underlätta för oss eller utföra sådant vi inte själv är kapabla till. Det är till exempel lättare att bära en lärplatta som rymmer 3000 boktitlar än en stapel med lika många bilderböcker. Enligt Säljö (2014) intresserar sig den sociokulturella synen på lärande hur vi tillägnar oss dessa resurser. Att man genom *kommunikation* både skapar sociokulturella resurser och för de vidare är centralt för teorin. Utan social kommunikation utvecklas vare sig tänkande eller *språk*, enligt Vygotskij (1999). De ses som länkade till varandra och med ord kan

yttre kunskap göras till inre tankar. Språket är det mest betydelsefulla redskapet (Säljö 2014, 2015; Vygotskij 1999). Med det skapas mening som vi kan kommunicera till andra, vi kan förmedla våra tankar och jämföra dem med andras, förklarar Säljö (2014). Dessutom kan vi dela erfarenheter med andra och på så vis få tillgång till kunskap och skapa förståelse för omvärlden. För denna studie är det förskollärares uppfattningar om den kommunikation och språkliga aktiviteter som sker i användningen av den digitala bilderboken som är intressanta.

Även vad förskollärare anser om bilderboken i digital form är intressant med tanke på det Säljö (2014) tar upp om att sättet vårt samhälle utvecklas på påverkar vad vi behöver lära oss, och hur vi lär. Av andra lär vi oss om de redskap som skapats för att underlätta för oss allihop. Säljö (2014, 2015) skriver att för att ge förutsättningar för lärande och utveckling i förskola och skola behöver miljöer och aktiviteter skapas där man får möta och använda sådana redskap så att man får förtroende för och lär sig använda dem på sätt som är till gagn för ens lärande. Det innebär i sin tur att det ställs krav på pedagogers kompetens när det kommer till att behärska dessa redskap, menar Säljö (2015). Både den diskurs man skapar och de redskap som barnen erbjuds blir alltså viktig för deras lärande, vilket gör det intressant att skapa sig en uppfattning om hur förskollärare ser på den digitala bilderboken och de litteracitetsaktiviteter som användningen av den möjliggör, men också de hinder och utmaningar användningen av den medför.

Säljö (2015) poängterar att oavsett vilka redskap som människan utvecklar är det *interaktionen*, eller det som händer i mötet mellan människor eller människa och redskap, som är avgörande för att kunskap ska bli till. För att utveckling ska ske behövs interaktion och kommunikation där det råder asymmetri. Som ett samtal med den mer kompetente, vare sig det är en lärare eller en kompis som kommit längre i sin förståelse (Säljö 2015).

### **3.3 Barns litteracitetsutveckling i förskolan**

För att förklara *barns litteracitetsutveckling* används i denna studie de fyra aspekter som Freebody och Luke (2003) lyfter fram för att belysa områden av barns litteracitetsvärldar. Den första aspekten handlar om att se barn som avkodare av

text, det vill säga kunna känna igen och tolka textens byggstenar som bokstäver, meningsbyggnad och sidlayout. Den andra aspekten handlar om att se barn som meningsskapare av text, alltså att de kan förstå text och bild och relatera det till sin omvärld. Den tredje aspekten behandlar barn som textdeltagare, att de kan använda text och förstå i vilka syften de kan användas i samhället. Den fjärde aspekten ser barn som kritiska läsare, vilket handlar om att kunna förhålla sig till att text producerats av andra i ett visst syfte. Dessa fyra aspekter utvecklas parallellt och samspelar med varandra. I skolvärlden menar Freebody och Luke (2003) att barn ska få tillfälle att möta och interagera med text på olika vis enligt de fyra aspekterna. Detta behöver ske i olika sammanhang som har koppling till den kontext och tid de lever i, vilket innebär att själva litteracitetsbegreppet ses som något levande av Freebody och Luke (2003.). Litteracitetsaktiviteter i förskolan blir speciellt viktiga, då barns första år lyfts fram som betydande för barns livslånga läs- och skrivutveckling (Björklund 2018; Gjems 2018). I förskolan ges barn tillgång till sådana litteracitetsaktiviteter (Björklund 2018; Damber, Nilsson & Ohlsson 2013; Fast 2011; Gjems 2018) Här kan barn få bli en del av och medskapare i olika läsaktiviteter som till exempel högläsning, textsamtal, och utforskande av olika slags symboler och litteratur tillsammans med andra barn eller vuxna som ger dem en relation till text och skriftspråk vilken kommer att utvecklas hela livet. En av poängerna med att läsa i förskolan är att få möjlighet att upptäcka att text har en mening som kan kommuniceras till andra (Damber, Nilsson och Ohlsson 2013; Fast 2011).

## **4. Metod och material**

I detta avsnitt kommer att redogöras för val av metod. Denna studie grundas på en kvalitativ undersökning med fenomenografisk ansats där empiri samlats in med hjälp av semistrukturerade intervjuer. Nedan kommer även redogöras för genomförande, dokumentation, urval, forskningsetik och bearbetning av analys.

## 4.1 Val av metod

Denna studie riktas mot att tillföra kunskap om vad förskollärare anser om bilderboken i digital form samt förskollärares uppfattningar om hur bilderboken i digital form fungerar som ett redskap för barns litteracitetsutveckling. Med en kvantitativ studie hade vi kunnat nå tillräckligt många förskollärare för att få ett mätbart resultat som kunde generaliseras. Men då vi ämnar få en bild av hur bilderboken som digital *uppfattas* av förskollärare, behövs en metod som gör det möjligt för oss att skapa förståelse för en annan persons uppfattning av ett fenomen. Både Magne Holme och Krohn Solvang (1997) och Denscombe (2018) skriver att om man vill skapa förståelse för någons uppfattning och upplevelse av något på djupet passar en kvalitativ metod, där närheten till forskningsobjektet är viktig. En kvalitativ metod förutsätter en öppenhet för det oväntade, poängterar Magne Holme och Krohn Solvang (1997), vilket medför ett behov av att förhålla sig flexibel till studiens genomförande. I denna studie har flexibiliteten och att nå skilda uppfattningar lett till valet av den semistrukturerade intervjun och den fenomenografiska ansatsen.

Fenomenografin har valts som metodansats till denna studie då själva utgångspunkten för denna teori är att fenomen i världen uppfattas på olika sätt av olika människor. Som vi tidigare förklarat försöker man med fenomenografin genom variationer av uppfattningar nå en helhetsbild för människors uppfattning om hur ett fenomen i omvärlden är beskaffat, vilket är vad denna studie eftersöker gällande förskollärares uppfattningar om den digitala bilderboken. Dahlgren och Johansson (2019) menar att därför förekommer i en fenomenografisk intervju enbart få frågor som följer teman väsentliga för det som ska studeras. Samtalet utvecklas beroende på de svar som intervjuaren får av informanten och det som fokuseras är att få så uttömmande svar som möjligt från informanterna. Därmed blir följdfrågor som kan få informanten att utveckla sina svar viktiga samt uppvisandet av ett genuint intresse från intervjuaren. Baserat på detta väljs i denna studie den semistrukturerade intervjun som insamlingsmetod.

## 4.2 Semistrukturerade intervjuer

Då meningen med denna studie är att nå en djupgående förståelse för uppfattningen av ett fenomen behövs en intervjumetod som gör att vi kan möta informanterna ansikte mot ansikte. Denscombe (2018) skriver att personliga intervjuer har fördelen att de är förhållandevis lätta att ordna, vilket passar denna studie som sker under en så begränsad tid. För denna studie som är ute efter flera uppfattningar av samma fenomen är det också en fördel att varje uppfattning i det insamlade materialet har en specifik källa, vilket Denscombe (2018) också tar upp. Vidare framhåller han att personliga intervjuer är förhållandevis lätta för intervjuaren att styra. Om intervjun görs ansikte mot ansikte finns möjlighet att fånga upp följdfrågor och kroppsliga känslouttryck som kan ha betydelse för det som sägs eller inte uttalas alls. För att få utvecklade svar och möjlighet att skapa följdfrågor i intervjun som kan leda till nya upptäckter väljs till denna studie semistrukturerade intervjuer. Denna intervjumetod innebär, enligt Denscombe (2018) att intervjuaren utgår från en lista med ämnen och frågor, men förhåller sig flexibel till i vilken ordning de behandlas. Det är svaren från informanten som styr intervjuens riktning och målet är att informanten ska få utrymme att utveckla sina svar. Magne Holme och Krohn Solvang (1997) menar att vid en sådan intervju krävs det ett öppet och uppmärksamt förhållningssätt hos intervjuaren för att informanten ska känna sig lyssnad på och att hans uppfattning är viktig. Därmed blir också frivillighetsaspekten av informantens medverkan viktig att vara tydlig med, så att intervjun präglas av tillit mellan de båda parterna. Detta är något denna studie tagit i beaktning då vi utformat frågemall och intervjutillfällen.

## 4.3 Urval

Då studien är småskalig och har som mål att nå en djupgående förståelse gjordes ett urval som kan generera intressanta och oväntade perspektiv på det som ska studeras, och då passar enligt Denscombe (2018) ett explorativt urval. Det innebär att det är informanternas expertis och erfarenheter som studien vill ta del av, därmed valdes informanterna utefter ett icke-sannolikhetsurval. Magne Holme och Krohn Solvang (1997) menar att urvalet har stor betydelse för en studies resultat, det gäller att välja

rätt personer i urvalsprocessen, och personer som kan ge en nyanserad bild av studiens fokusområde. När en fenomenografisk studie genomförs och resultatet ämnar nå en variation av uppfattningar, behövs en urvalsgrupp som inte är för homogen, menar Alexandersson (1994). Därför grundades studien på fyra förskolor i tre olika kommuner i Södra Sverige, eftersom olika kommuner kan arbeta olika med det digitala, vilket kan påverka förskollärarnas uppfattningar. Fler val som tagits i urvalsprocessen för att nå en variation av uppfattningar är att studiens informanter är i olika åldrar, med olika lång arbetserfarenhet. Back & Berterö (2019) nämner att valet av informanter måste göras noggrant samt att deltagarna ska vara lämpliga och passa in till studiens syfte som ska analyseras. Därmed används i denna studie sex förskollärare. Att enbart använda förskollärare som informanter motiveras med att förskollärare är de som enligt Lpfö18 (2018) har ansvar över den pedagogiska utvecklingen i förskolan.

#### **4.4 Genomförande**

Ett missivbrev<sup>2</sup> till tre olika förskole rektorer skickades ut via mejl. Missivbrevets innehåll formulerades efter studiens syfte, det fanns en tydlig beskrivning om studien samt en förfrågan om det fanns förskollärare som arbetar med barn i åldrarna 3–5 år som kunde vara lämpliga och intresserade av att delta i studien genom en anonym intervju.

För att uppnå en avslappnad och bekväm intervjusituation togs beslutet att genomföra intervjuerna enskilt, mellan en förskollärare och en av oss som intervjuar. Varje intervju pågick ungefär i 35 minuter. Att få en god relation präglad av tillit är enligt Denscombe (2018) viktigt för att uppnå en avslappnad atmosfär under intervjun. Därför inleddes samtalet med att informanterna försäkrades om att deras deltagande är frivilligt och att allt som sägs under intervjun kommer att behandlas konfidentiellt, både under och efter intervjun. Informanten informerades sedan om studiens syfte och intervjuns upplägg. Själva intervjun inleddes sedan

---

<sup>2</sup> Se bilaga 1

med några få bakgrundsfrågor<sup>3</sup> vilket Denscombe (2018) menar på ska vara för sammanhanget lätta frågor för att den intervjuade ska känna förtroende för forskaren och att ens erfarenheter är viktiga. De områden som intervjuerna berörde var förskollärares användning av den digitala bilderboken, vilka fördelar och nackdelar de ser med den, den digitala bilderbokens betydelse för barns språkutveckling samt vilken inställning informanten och hans kollegor har till den digitala bilderboken. För att kunna ta del av intervjuens alla detaljer gjordes en digital ljudupptagning med hjälp av en mobiltelefon. Detta blev de intervjuade informerade om genom den skriftliga samtyckesblanketten samt muntligt i början av intervjun.

## 4.5 Dokumentationsmetod

Informanterna informerades skriftligt i samtyckesblanketten och muntligt i den inledande delen av intervjun om dokumentationsmetoden. Att dokumentera med hjälp av ljudinspelning med mobiltelefon var den metod som ansågs underlätta mest för bearbetning av insamlat material. Ljudinspelning av kvalitativa intervjuer rekommenderas av författare till litteratur som berör forskningsmetodik (Dahlgren & Johansson 2019; Denscombe 2018; Magne Holm och Krohn Solvang 1997) eftersom ljudinspelningen medför möjligheten att återkomma till informanternas uttalanden i sin helhet då dokumentationen kan sparas fullständig.

## 4.6 Forskningsetik

Löfdahl Hultman (2021) och Vetenskapsrådet (2017) nämner att för att följa principerna om samtycke i forskningsetiken är det viktigt att de deltagande får ta del av studien samt att forskarna får ett godkännande för genomförandet. I denna studie godkänner förskollärarna sitt deltagande genom en skriftlig samtyckesblankett, i blanketten får deltagarna även information om att det inspelade materialet kommer att sparas på ett USB-minne tills studien färdigställts och godkänts. Därefter kommer materialet att raderas. Denscombe (2018) och

---

<sup>3</sup> Se bilaga 2



Löfdahl Hultman (2021) menar att forskarna måste vidta åtgärder för att inte avslöja deltagarnas identitet därför är det viktigt att förvara material på säkert sätt, både under studien samt efter genomförandet. Allt insamlat material behandlas konfidentiellt och enligt GDPR, därför är det viktigt att se till att inte ange några egenskaper som kan avslöja deltagarnas identitet. Informanterna i denna studie benämns F1-F6.

Studien beaktar även informationskravet, vilket innebär att tydlig information delges förskollärarna om studiens innehåll och avsikt, att deltagandet är frivilligt och att deltagarna kan avbryta sin medverkan när som helst om de så önskar. (Denscombe 2018; Löfdahl Hultman 2021; Vetenskapsrådet 2017). Detta har gjorts både muntligt i början av intervjun och med skriftlig samtyckesblankett. Studiens urval har gjorts med hänsyn till nyttjandekravet, då urvalet gjorts utefter studiens syfte och materialet används enbart för denna studie (se Löfdahl Hultman 2021).

## **4.7 Bearbetning och analys**

Dahlgren och Johansson (2019) menar att inom fenomenografin måste intervjuerna spelas in och sedan transkriberas i sin helhet, vilket har efterföljts i denna studie. En fenomenografisk analys innebär att det insamlade materialet tolkas i flera steg, men inte utifrån någon specifik teori. För denna studie har fokus varit på vilka olika sätt förskollärare uppfattar den digitala boken i förskolan. Först när analysen är klar sätts resultatet i samband med tidigare forskning gällande barns litteracitetsutveckling och andra relevanta teorier. För denna studie visade sig i analysen sociokulturell teoribildning vara ett perspektiv som kunde tydliggöra resultatet.

I den fenomenografiska analysen eftersöks kategorier som skapar logiska relationer mellan uppfattningarna om ett fenomen. Dahlgren och Johansson (2019) skriver att de olika sätt på vilka en studies tillfrågade uppfattar ett fenomen kallas för utfallsrummet för just det fenomenet. Utfallsrummet beskriver så att säga helhetsbilden av variationen av uppfattningar, men den fenomenografiska analysen innebär också att identifiera de faktorer som skiljer kategorierna åt.

Den fenomenografiska analysmetod som valts till denna studie är i sju steg och har hämtats från Dahlgren och Johansson (2019 s.184). I steg ett transkriberades materialet och därefter lästes det igenom av oss båda tills vi fått en god helhetsbild. I steg två valdes de mest signifikanta uttalandena ut, vilket resulterade i att materialet delades in i tre områden vilka relaterar till huvudfrågorna i intervjumallen<sup>4</sup>: *Praktisk användning av den digitala bilderboken, Den digitala bilderbokens betydelse för barns litteracitet, Möjligheter och utmaningar med bilderboken när den blir digital*. Steg tre och fyra bestod av att jämföra de utvalda uttalandena för att leta efter variationer mellan uppfattningarna, men även likheter, så att de sedan kunde grupperas. Som exempel kan tas hur informanterna talar om att använda den digitala bilderboken som ett redskap som samlar barn (likhet) men på olika sätt beroende på vilka av dess funktioner som används (skillnader). Steg fem gick ut på att formulera den gemensamma nämnaren för kategorin för att sedan i steg sex kunna namnge kategorin. Efter steg sex hade analysen gett fem kategorier: *Den digitala bilderboken som ett socialt redskap, Den digitala bilderboken som ett kulturellt redskap, När bilderboken blir digital följer möjligheter, När bilderboken blir digital följer utmaningar, När bilderboken blir digital behövs ny kompetens kommuniceras*. I steg sju granskades alla utdrag av uttalanden för att se om de kunde passa in i någon annan av de fem kategorierna, vilket resulterade i att kategorierna reducerades till tre: *När bilderboken blir digital följer kommunikativa fördelar, När bilderboken blir digital följer det ett visst motstånd, När bilderboken blir digital följer ett ansvar*. I detta skede av analysen framträder en bild av ett sociokulturellt perspektiv i resultatet, vilket gör att den sammanfattande resultatanalysen skrivs fram utifrån sociokulturellt centrala teoretiska begrepp. De tre slutgiltiga kategorierna är de som redovisas i resultatet, och vad vi tolkar vara tre kategorier som ger oss ett utfallsrum och svar på våra forskningsfrågor.

---

<sup>4</sup> Se bilaga 2

## 5. Redovisning av resultat

Den analys som lett fram till detta resultat redogörs för i kapitel 4.7. Här under redogörs för de kategorier som valts efter bearbetning av det insamlade materialet. Med hjälp av utdrag från informanterna redovisas förskollärares olika uppfattningar i relation till varje kategori. I resultatet presenteras informanterna som förskollärare ett-förskollärare sex (F1, F2, F3, F4, F5 och F6). I några utdrag förekommer också I, vilket står för intervjuaren.

### 5.1 När bilderboken blir digital följer kommunikativa fördelar

Övergripande för denna kategori är uppfattningen att den digitala bilderboken ses som ett redskap som kommunicerar ett innehåll och som innehar funktioner som fungerar som stöd för kommunikation i undervisningen.

Den fördel alla informanter nämner är tillgängligheten till titlar, att det finns så många och att de kan delas in via ålder eller tema. Även att man kan skapa ett eget bibliotek ses som en tillgång användbar vid temaarbeten eller för att se till varje barn. Tillgängligheten på titlar gör att ett intresse snabbt kan följas upp, blir en bok till favorit kan fler titlar av samma författare eller i samma bokserie lätt letas upp, vilket dessa två exempel synliggör:

F2: Det är så himla enkelt att ta fram en iPad och söka efter en bok eller ett ämne. Barnen behöver inte vänta på något utan man kan smidigt och enkelt fånga upp dom i deras intresse där och då. Då blir ju barnen involverade på ett helt annat sätt, man behöver inte “du får vänta tills bokbussen kommer om fyra dar” utan man kan hitta något där och då.

F3: Om det är nåt speciellt dom vill eh ... till exempel hade vi en fysisk bok som vi läste om prinsessor nånting, men det finns ju böcker från den författaren och då var det ju perfekt med PolyGlutt, för då kunde vi ju läsa alla.

Då valfriheten och tillgängligheten som följer med det stora biblioteket tas upp nämner även flera informanter fördelen med att boktitlarna förekommer på många

olika språk. Med hjälp av den funktionen kan ett barns hemkultur och modersmål uppmärksammas, till exempel för att skapa trygghet vid inskolningen, men också som ett stöd för pedagogen att hjälpa barn att skapa förståelse för ett innehåll.

F6: Det som är väldigt positivt för vår barngrupp just nu är att PolyGlutt har böcker på olika språk. Eftersom vi har så pass många ny inskolade barn och väldigt små har vi märkt att det skapar en viss trygghet när dom får lyssna på en bok som är kopplat till deras "hem" och deras "språk". Det märks så himla tydligt hur lugna och glada dom blir när det känner igen sitt språk, alltså ord och ljudet liksom. Det har varit en så stor räddning för oss som vi uppskattar så mycket. För vi har även böcker som är fysiska på andra språk på avdelningen men det blir ju aldrig att vi pedagoger läser dom för man känner sig inte bekväm i det, då väljer man automatiskt bort det, så som många väljer bort det digitala om man känner sig osäker på det.

F1: Vi har barn med annat modersmål och då är det ett jättebra verktyg att använda sig av.

Informanterna uppfattar att den digitala bilderboken samlar barn. Genom att projicera bilderboken på väggen med hjälp av en projektor kan alla barn i barngruppen, även om den är stor, ges möjlighet att betrakta bilderna samtidigt som förskolläraren läser, vilket informanterna upplever medför att samtal kring textens innehåll fokuseras kring berättelsen snarare än praktikaliteter som huruvida någon ser bilden eller inte.

F1: Jag ser digitala böcker som ett komplement, speciellt när man är i stor grupp, man kan koppla upp så alla ser bilderna och texten samt få höra boken.

F3: Ja, men det är ju som och ta upp den på en projektor så många kan se samma bild samtidigt. Det blir inte så många pauser, det blir lite som en stillbildsfilm i och för sig när man tittar på den så. Men det är ju en fördel att många kan titta.

F4: Har man då tio stycken barn så är det mycket lättare och få upp boken på väggen, för då kan ju barnen sitta och titta på bilderna hela tiden medans jag läser. Än att jag ska sitta och visa runt ... beroende på, för en del böcker kanske inte har så mycket bilder. Men om man säger dom här Pettsson och Findus, Sven Nordqvists böcker, som är så himla mycket detaljer, och Bockarna Bruse och såhär, då tycker jag det är

roligt om dom kan sitta och titta under tiden jag läser. Och då behöver man liksom få upp det på en vägg, för att dom ska kunna se det.

På vilka sätt den digitala bilderboken samlar barn eller inte upplevs dock olika av informanterna. Ska den upplevas av barn på egen hand ges uttryck för olika uppfattningar om vad som verkar lockande. Någon informant uppfattar att den digitala bilderboken inte lockar i samma utsträckning som den tryckta bilderboken om inte en pedagog är närvarande medan en annan uppfattar att barnen uppskattar att få höra en annan berättarröst än dem de annars alltid får höra. När det är brist på personal uppfattar någon av informanterna att berättarrösten blir en tillgång, om barngruppen behöver uppmärksamhet för att inte störa varandra.

F3: Det är svårt för en del barn att stanna kvar vid den [digitala] boken när det inte finns en pedagog som kan fånga. För bok... asså, nä den fångar inte på samma sätt. Men om man sitter och läser så har man ... dels så samlar det många fler barn och man har ett helt annat utbyte.

F6: Vi pedagoger på avdelningen har märkt att PolyGlutt lockar våra barn betydligt mer än när vi läser boken, främst tror vi att det har att göra med att det är en ”ny” röst samt att barnen kan få lite ”egen tid” men ändå få boken uppläst liksom. Det har lätt blivit att barnen har tappat mer fokus när vi läser än om det bläddras en bok som blir uppläst.

De multimodala funktionerna och den valfrihet som möjliggörs av dem uppfattas av informanterna som en tillgång. Till exempel nämns möjligheten att både pedagoger och barn kan välja till eller bort berättarröst och sidobläddring, personalisera bibliotek eller välja att enbart använda bilderboken som en ljudbok. Andra litteracitetsfrämjande funktioner som nämns som en tillgång är markeringen av text som följer med berättarrösten, vilket bland annat beskrivs så här:

F4: Men jag tycker ju det är bra när det följer sånhärande karaoketext som man kallar det, för dom stora barnen kan ju följa med och dom kan ju titta på bokstäverna på ett annat sätt, som när jag sitter och läser. För dom som är liksom ... börjar lära sig det där med bokstäver och läsa, dom är ju väldigt engagerade och vill följa med i texten och känner igen bokstäver. [...] Jag tänker att det skulle främja, att dom ser liksom gången också, hur man läser, när liksom texten följer med, när dom sitter och tittar på den. För det gör det ju inte när jag läser vanligt.

F5: En pedagog brukar dock alltid läsa efter lunchen, sen om vi använder oss av en fysisk bok eller en lärplatta brukar inte spela någon roll. Oftast är lärplattan bättre för vi har ett mycket större urval i PolyGlutt. Det beror också på hur dagen ser ut, är vi brist på personal är det ibland lättare att sätta igång med ljud så vi pedagoger som är där mer kan vara på golvet och vara med barnen, eftersom vissa barn ska sova och vissa bara vila. Vi pedagoger brukar behövas som en ”vägg” mellan vissa barn och behöver vara närvarande i det. Är allt som vanligt med personalen så kan en pedagog läsa och de andra vara ”väggar”.

När det gäller den digitala bilderboken som ett redskap för att utveckla barns litteracitet talar förskollärarna om den som ett av många bland alla andra av förskolans redskap som ger möjlighet till detta. De flesta informanterna talar om språkutveckling och barns möte med litteracitet som att det sker hela tiden och i denna lärandeprocess är den digitala bilderboken ett komplement som är en produkt av samhällets utveckling. Flertalet förskollärare framhåller även pedagogens närvaro som nödvändig när barn använder den digitala bilderboken.

F1: Enkelt svar, allt har en betydelse för barns språkutveckling. Alla bokappar samt alla andra appar som används, alla är pedagogiskt granskade och är bra, på olika sätt. Våra barn får enbart ta del av utvalda appar.

F5: Jag anser verkligen att den digitala bilderboken har stora fördelar, speciellt då för barns språkutveckling. Men det är också svårt att säga för enligt mig så har i princip allt väldigt stor betydelse för barns språkutveckling. Genom att vi alltid har den digitala bilderboken lätt till hands så blir det betydligt enklare att fånga upp barnens intressen direkt istället för att det ska försvinna, det ser jag som en väldigt stor framgång som de digitala verktygen har generellt.

F2: Finns ett väldigt brett urval, man kan välja efter barnens ålder, nivå, intresse, tema vilket gör att det bidrar till barnens språkutveckling hela tiden. Så länge vi pedagoger finns med och är närvarande för att kunna se all den utvecklingen som sker då får vi också syn på vad det faktiskt utvecklar hos barnen. Ger vi bara Ipaden till ett barn utan att aldrig veta vad de gör och hur de gör kan vi omöjligt se fördelarna med detta och OM det faktiskt ger någon utveckling för språket.

## 5.2 När bilderboken blir digital följer det ett visst motstånd

När det gäller informanternas uppfattningar om de utmaningar som följer med att bilderboken blir digital påpekar två av informanterna att de upplever ett visst motstånd från vårdnadshavare när det gäller användningen av skärmen i förskolan.

F5: De nackdelarna jag kan se är väl att vi måste ständigt förklara oss för föräldrarna, att barnen ”inte bara sitter och spelar på Ipaden” som många föräldrar kan säga. Vi måste ständigt förklara och motivera till vårt arbete vilket jag tycker är himla trist, i min värld så borde vi vara mycket längre komna. Hela vårt samhälle är digitalt lagt, alla använder digitala verktyg till precis allt. Varför ska det då vara så himla konstigt att även barnen på förskolan använder digitala verktyg, för att lära sig, för att utvecklas?

F1: Många föräldrar har en ”dålig bild” av det, man måste hela tiden motivera till att en Ipad är ett bra verktyg och inte bara en avlastning vilket det lätt kan bli i hemmet. Jag tror att detta kan bero på att föräldrarna har dåligt samvete för att dom själva använder digitala verktyg i fel syfte.

Informanternas uppfattningar om bilderboken när den blir digital är även att det förekommer visst motstånd från kollegor. Ett flertal av informanterna upplever att det är brist på intresse som i sin tur är något som kommer från ett digitalt dåligt självförtroende och okunskap. För att övervinna detta föreslår fyra av informanterna att inspirera varandra kollegialt för att visa möjligheterna med digitala verktyg. Två av informanterna nämner också möjligheten att ta hjälp av barnen för att lära sig av dem, eller utforska det okända tillsammans med dem.

F4: Man får kämpa för att alla är inte positiva till det [digitalisering]. Och det kan väl ... en del tycker att det behövs inte användas, medans vi då som har gått, dels gått utbildning sent, som nu, och kommer då från en väldigt digitaliserad förskola som det var där jag jobbade innan. Sen att det är liksom det är ju inte det det är frågan om dom nu som tänker ”jamen iPads dom har dom så mycket hemma”. Ja fast det är ju inte i Paden i sig, utan man använder den som ett hjälpmedel, ett verktyg, ett lärvärktyg. Så att det ... men, men man får liksom övertala och sådärade och liksom visa finessen med det.

F6: För det första börja släppa på sin rädsla och osäkerhet, för om de gör det så kan de också börja lära sig. Det kan liksom inte gå mer än fel, man kan utforska tillsammans med barnen. Många barn kan mer än vad vi kan och det är ju extremt bra att ta vara på. Jag vet ju även att kommunen har flera utbildningar och workshops, men folk väljer att inte gå dit främst för de antagligen inte får betalt då man gör det på fritiden och för att de inte är helt intresserade för de kan inte se vilken tillgång allt det digitala har.

F1: Att våga testa, utforska och faktiskt intressera sig. Släppa de negativa fördomarna utan istället se ”vad och hur kan detta göra min undervisning bättre”. Kanske få fortbildning, ta hjälp av sitt arbetslag, kollegor. Bolla idéer som man gör med allt annat. [...] Jag ser inga direkta utmaningar, man måste våga testa sig fram och främst som pedagog. Vi pedagoger måste våga testa nya saker och inte bara låsa sig vid att ”jag är inte tekniskt lagd så jag kan inte detta”. Våga även utforska tillsammans med barnen.

F6: jag vill gärna förmedla för mina kollegor att det inte är svårt utan istället ett grymt redskap och komplement för vår vardag. Varje dag försöker jag motivera mina kollegor till att använda det mer.

F4: Det var inte så många som var för PolyGlutt heller för det kostade ju pengar. Men när man liksom kunde visa att ... vi hade sån prov ... förra julen fick man prova på. När man då liksom, när dom fick se vad den kunde göra då blev dom ju positiva till det. Och nu har vi ju fått såna härade bidrag för språkutveckling, och då var det ju liksom självklart att ”då får vi pengar, då kan en liten del gå till PolyGlutt”. Men man får liksom, man får kämpa för det här med digitalisering.

F4: Sen var där ju fortfarande dom som kanske inte använde lika mycket, men det var ju på grund av okunskap. [...] Men då hade vi lite workshops, så att ju mer man använder det ju bättre, asså ... man kommer ju på fördelarna med det. Men så är det väl med allt nytt att det är lite läskigt och skrämmande och ... man tycker att ”nämen vi har klarat oss bra utan i alla år” Allt nytt är vad det är, innan det blir naturligt.

Två av informanterna uppfattar det digitala med bilderboken som ett hinder för att använda den på det sätt de velat. Ömtålighet är en faktor, priset och möjligheten att införskaffa tillräckligt många för att kunna använda dem på ett sätt som gör dem till en del av vardagen en annan. I följande utdrag talar F4 om sin nuvarande arbetsplats i relation till en annan hen arbetat på tidigare, där digitaliseringen av verksamheten var mer inarbetad och det fanns en projektor stående framme alltid.



F4: ... där man bara ”klick” kopplar upp iPaden, nu ska jag hämta den, jag ska sätta upp projektorn, jag ska sätt upp alla, allting som hör till, innan jag får igång boken. Det tar ändå i alla fall en fem minuter. Fem minuter är ju mycket tid [F4 skrattar] när man liksom ... då behöver man ju planera det innan.

F3 upplever att tiden som tillbringas utomhus och tillgången av digitala verktyg påverkar hur den digitala bilderboken används:

F3: Och det är svårare att visa, asså ute är det svårare att läsa och visa bilder.

I: Så ni spenderar stor del av tiden utomhus och då upplever du den digitala bilderboken som ...

F3: Den är svårare. För ljuset stör. [...] Det är också väderberoende. Ja, men vi har ofta en låda stående här ... under markisen, även om det regnar. Med böcker som inte är ömtåliga det är ju våra böcker det är inte bibliotekets. [...] För dom fungerar ju med regn och gegga.

I: Det är sant. Det är ju svårare med den digitala.

F3: Ja. Just det är svårare med den digitala. [...] Kanske att vi kan göra det mer tillgängligt om vi hade haft fler iPads så att kanske två barn kan sitta med en ute. För annars ser man så dåligt på den [om många ska titta samtidigt]. [...]Jag skulle vilja använda den mer för den är ganska dyr. Asså vi utnyttjar inte priset, tycker jag. Samtidigt så har vi behovet? Det måste vi ju ställa oss frågan, har vi behovet av den här tjänsten som kostar ganska mycket, använder vi den så mycket som det faktiskt kostar? Per barn och år.

### **5.3 När bilderboken blir digital följer ett ansvar**

De allra flesta av de förskollärare som deltar i denna studie uppfattar den digitala bilderboken som en del av den digitala utvecklingen i samhället och därför något som barnen behöver skapa erfarenheter av. En av informanterna uttrycker förskolans ansvar att se till att barn som inte får möta digitala verktyg hemma får göra det på förskolan.

F1: Det är viktigt att hitta en balans, Ipaden ska inte gå före allt analogt men inte heller glömmas bort. Det är även viktigt att hitta en balans hos barnen, barn som sitter mycket med Ipaden hemma ska såklart inte

förbjudas för användandet på förskolan men det är även viktigt att lyfta de barnen som aldrig får möjligheten hemma, de barnen måste också få tid att utforska och lära sig, båda med pedagog men även utan.

F6: Jag har aldrig riktigt upplevt några svårigheter med det digitala, jag tycker det är kul och viktigt. Inte bara för att det står i vår läroplan utan även för att hela vårt samhälle består av digitalisering. Därför valde jag också att ta steget längre och bli IKT pedagog för jag vill gärna förmedla för mina kollegor att det inte är svårt utan istället ett grymt redskap och komplement för vår vardag.

Informanternas uppfattningar om den digitala bilderboken berör också ansvaret som följer det läroplanen uttrycker om såväl digitala verktyg som andra verktyg som främjar barns litteracitetsutveckling.

F1: Barnen är mer vana vid Ipad idag och därför ska de såklart ta del av det på förskolan också, någonstans är det deras vardag samt deras framtid men vi får absolut inte glömma analoga böcker för det. Vi pedagoger måste försöka hitta en balans i detta och använda både och, samt att barnen ska få möjligheten till variation på förskolan och detta är ett utmärkt sätt att variera sitt arbetssätt. Båda bitarna är ett ansvar och ett uppdrag som står i läroplanen vilket gör att vi inte kan exkludera något av verktygen. Barnen måste få ta del av någon typ av literacy, sedan om den är digital eller analog borde inte spela så stor roll, båda är lika viktiga och användbara.

Informanternas uppfattningar av den digitala bilderboken uttrycker att barns möjligheter att få möta den är beroende av den diskurs som skapas i förskolan. Den miljö som erbjuds barnen samt personalens förmedlade inställning till bilderboken som digital spelar roll.

F2: Enkelt att vuxenansvaret försvinner, det får absolut inte hända. Det är lätt att ge över en Ipad och bara ”här nu får du läsa en bok”, det får absolut inte ske i ett avlastning syfte vilket jag tror att många gör. Pedagogerna måste fortfarande vara med, stötta och intressera oss av barnens läsande.

F5: Vi använder mycket digitalisering på avdelningen, det är ju så himla smidigt så varför ska vi inte? [...] Digitala böcker eller rättarsagt digitala verktyg har barnen tillgång till hela tiden. Vi har skapat en IKT-hörna på avdelningen och där lägger vi barnens lärplattor varje morgon och vill barnen använda dem så får de det fritt. Men IKT-hörnan brukar vi pedagoger ha ett extra öga på, så vi inte hamnar i att ett barn sitter

med lärplattan för länge eller att det alltid är samma barn som får ta del av den. Samma kontroll har vi ju inte över vanliga fysiska böcker. [...] Vi använder den [digitala bilderboken] i bra mängd på min avdelning om jag ska vara ärlig, vi ser ju den som en stor tillgång och inte som ett hinder.

På frågan om hur F4 skulle beskriva användningen av digitala bilderböcker svarar hen:

F4: Det gör vi inte jättemycket ... här, dels för att vi använder ju inte iPaden i samma utsträckning för att vi är ute jättemycket. Men det händer ibland att vi tar fram den på eftermiddan och dom sitter och bläddrar själv eller att vi projicerar upp ... Nu gör vi inte det jätteofta här heller eftersom man måste plocka fram allting.

## 6. Sammanfattande analys av resultatet

Som tidigare nämnts synliggjorde analysen av materialet att de uppfattningar informanterna hade om den digitala bilderboken kunde relateras till en sociokulturell syn på lärande vilket vi anser kan ge en helhetsbild av variationerna av uppfattningar.

I denna analys ses den digitala bilderboken som en artefakt, det vill säga ett redskap med inbyggd kulturell historia i form av erfarenheter, värderingar och kunskaper, ett redskap som människan utvecklats för att underlätta för sig och som därmed blir en produkt av sin tid (Säljö 2014, 2015). När informanterna talar om den digitala bilderboken och de tjänster som erbjuder bilderböcker via lärplattan, talar de om ett redskap som har inbyggda egenskaper vilka underlättar undervisningen eller som underlättar möjligheten att fånga varje barn. Sådana inbyggda egenskaper är tillgängligheten av titlar i det stora biblioteket, sökfunktionen, möjligheten att välja språk, att välja till eller bort berättarrösten samt att kunna projicera boken på väggen. Alla dessa funktioner tolkar vi ha en sak gemensamt. Det är att de alla underlättar kommunikation. Både när barn ska mediera en bilderboks innehåll, och i interaktionen mellan barn och pedagog då mening och kunskap skapas. Vygotskij (1999) menar att utan kommunikation utvecklas vare sig tänkande eller språk. Med

hjälp av orden kan erfarenheter delas, vi kan berätta vad vi tänker och jämföra våra uppfattningar med andra. På så vis kan vi också skapa ny kunskap och förståelse. Vår tolkning av informanternas uppfattningar är att möjligheterna att kommunicera är viktiga när förståelse ska skapas och att de ser de digitala funktionerna som tillgångar i detta syfte. Till exempel uppfattar de att projicering av bilderboken på väggen kan underlätta för förståelsen hur text och bild kan berika varandra när man läser, eftersom barnen i det stora formatet i lugn och ro kan betrakta bilden samtidigt som de hör texten. Då är det alltså kommunikation av bokens innehåll som underlättas. Med projicering kan även utläsas av informanternas uppfattningar att det är en fördel att kunna samla många som kan ta del av samma bok samtidigt, för att då kunna ta del av varandras förståelse. Vygotskij (1999) menar att genom andra lär man känna sig själv, den sociala kommunikationen är nödvändig för att vi ska utveckla vår yttre och inre förståelse.

Språket är ju i högsta grad något vi kommunicerar med och ses som det viktigaste redskapet för lärande i det sociokulturella perspektivet (Säljö 2014, 2015; Vygotskij 1999). Informanternas uppfattningar antyder att med hjälp av den digitala bilderboken får barnets eget språk ta plats. Till exempel kan en uppläsning på ett barns modersmål hjälpa barn och pedagog att nå samförstånd och med sökfunktionen och tillgängligheten av titlar i biblioteket kan barns intresse tillgodoses och de kan på så sätt få tillfälle att utvidga sina kunskaper genom att utforska sitt intresse. Detta genom att lyssna till, se och tala om det med stöd av den digitala bilderboken och förskolläraren. Gällande barns litteracitetsutveckling kan sådana möjligheter till att uppleva text och bild relateras till den av Freebody och Lukes (2003) litteracitetsaspekter som handlar om att se barn som meningsskapare av text.

För att kunskap ska bli till framhåller Säljö (2015) att det behövs möten mellan människor, eller interaktion och kommunikation där ömsesidighet och asymmetri råder. Då informanterna uttrycker fördelar med valfriheten av funktioner som berättarröst eller inte, välja efter tema/ålder, samt möjlighet att lägga till markering av läst text, tolkar vi det som att de ser sådana funktioner som tillgångar för att

kunna personifiera upplevelsen för barnet eller barngruppen i syftet att utmana mot ett lärande. Den digitala bilderboken ger på så vis tillfälle för barn att skapa mening utifrån eget intresse. Informanterna talar också återkommande om pedagogens betydelse i denna process, behovet av att vara närvarande för att kunna utmana i samtal kring bokens innehåll eller för att avgöra vilka av bilderbokens digitala funktioner som hjälper barnet i utvecklingen av sin litteracitetsvärld.

Ur ett litteracitetsutvecklande perspektiv talar annars informanterna om den digitala bilderboken som ett redskap med lika stor betydelse som alla andra i förskolans verksamhet. Vi tolkar det som att den digitala versionen ses som ett komplement till sin föregångare, en utveckling av den som erbjuder en valfrihet när det gäller hur innehållet ska medieras. De hänvisar också till att barn behöver få skapa litteracitetsvärldar både analogt och digitalt och att litteracitet och språk utvecklas hela tiden, i allt man gör – också det en sociokulturell tanke, vi lär hela tiden och använder våra tidigare erfarenheter då vi lär oss något nytt (Säljö 2014). Det kan också tolkas som att informanterna, likt Freebody och Luke (2003) ser litteracitet som något levande, och att barn därför behöver få erfara text i sammanhang som har koppling till den tid de lever i.

Informanternas uppfattningar att boken i sin digitala form är ett redskap som skapats av oss och som används i människors vardag, gör också att de allra flesta av dem menar på att det innebär ett professionellt ansvar att se till att barnen faktiskt får möta bilderboken i sin digitala form. Informanterna talar om motståndet till det digitala med bilderboken som en följd av att det finns en underliggande okunskap och fördomar mot formatet. Vår tolkning är att de menar att eftersom den finns på lärplattan följer ett problem då lärplattan i sig ifrån samhället har fått en tillskriven egenskap som avlastning, inte ett lärande verktyg. Detta blir då något man uppfattar att man måste jobba sig förbi. Säljö (2014) skriver att individer lär av andra om de redskap som skapats för att underlätta för oss allihop. Den digitala bilderboken är därmed ett redskap som får den mening vi tillskriver det, vår användning av den påverkar vilken betydelse den får för oss, vi skapar vår egen digitala kultur. Vi är dem som både skapar resurser och för de vidare genom kommunikation, vilket

innebär att det blir avgörande vilken diskurs som skapas i förskolan (Säljö 2014) och det är något som alla informanterna berör. Hur den digitala bilderboken används påverkas av den diskurs som byggts upp i förskolan, och den påverkas i sin tur av rådande kultur i samhället och därmed även barnens hemkultur. Av informanternas uppfattningar dras slutsatsen att om den digitala bilderboken ses som dyr, skamlig, ömtålig eller onödig då används den heller inte. Men ses den som spännande, smidig med många fördelar i barns lärandeprocess, då förmedlas det också till barnen och den används i fler lärande syften. Som lösning på hur den negativa bilden av det digitala med bilderboken kan rensas bort uppger informanterna att fördelarna behöver kommuniceras till de som inte har tillräcklig kunskap. Även det att visa fördelarna genom workshops, alltså ge tillfällen då man kan interagera med digitala bilderböcker och lärplattan, upplevs som något som kan vända synen på dem med mindre kunskap. Det är även något informanterna har erfarit ha positiv effekt. Det kan relateras till det Säljö (2015) skriver om att interaktionen behövs för att kunskap ska bli till och att individen kan skapa förståelse och kunskap utifrån vad andra redan kan och vet. Några av informanterna menar också på att förskollärares förhållningssätt speglas i huruvida vi kan se att det är redskap som vi kan lära om tillsammans med barnen och av barnen, om vi bara är öppna för det. Asymmetrin för lärande kan innebära att det är vuxna som står i stånd att lära sig av barnen.

## **7. Diskussion**

I detta avsnitt kommer studiens resultat och metod att diskuteras. Analysen av resultatet kommer att diskuteras utifrån den tidigare forskning och litteratur som tagits upp i studien. I metoddiskussionen tas faktorer upp som vi anser kan ha påverkat resultatet av denna studie.

### **7.1 Resultatdiskussion**

Denna studies syfte är att tillföra kunskap om förskollärares uppfattningar om bilderboken i digital form samt om deras uppfattningar om hur bilderboken i digital form fungerar som ett redskap för barns litteracitetsutveckling.

Den övergripande bild som resultatet ger visar att förskollärare ser bilderboken i sin digitala form som ett komplement till den traditionella bilderboken där de två formaten kan berika varandra men också fungera var för sig, vilket överensstämmer med tidigare forskning, så också att förskollärarna i denna studie anser att föregångaren inte kan bytas ut (Hermansson & Ohlin-Scheller 2019; Richter & Courage 2017; Sargeant 2015; Zipke 2016). I stället menar förskollärarna att man ska använda de specifika funktionerna hos den digitala med ett syfte och läroplanen i bakhuvudet. De sätt på vilka förskollärarna ska göra detta tolkar vi, utifrån deras uppfattningar, speglar ett sociokulturellt perspektiv där miljöer och aktiviteter kring redskapet skapas för att ge förutsättning att lära av varandra och lära med stöd av varandra i interaktion och med kommunikation. Det är den helhetsbild vi fått av studiens utfallsrum, och vi anser att det förefaller som att förskollärarnas uppfattningar om den digitala bilderboken är att den ses som ett redskap som kan vara ett stöd då vi genom andra lär känna oss själva (se Vygotskij 1999). Till exempel visar den sammanfattande resultatanalysen att förskollärarna anser att den digitala bilderboken är ett redskap som har inbyggda resurser vilka kan underlätta kommunikation när barn ska skapa mening utifrån ett innehåll, på egen hand, eller tillsammans med andra barn eller vuxna. Som även Jäverbring (2019) uttrycker uppfattar de till exempel att fokus inte blir på störande aspekter runt omkring då bilderboken kan projiceras på väggen. Sammanfattat kan sägas att förskollärarna verkar se de digitala fördelarna som kommunicerande resurser vilka hjälper dem att nå samstämmighet med barnet. Detta när mening och förståelse medieras med hjälp av den digitala bilderboken, där det upplevs att de digitala valmöjligheterna med bilderboken kan underlätta för barnets eget språk att ta plats. För som Nilsen (2018) skriver så är det interaktionen mellan barnet, den vuxna och det digitala verktyget som är avgörande om lärande ska ske, vilket vi menar sådana kommunicerande resurser kan stödja. Förskollärarnas uppfattningar relaterat till den digitala bilderboken berör möjligheten att fånga barns nyfikenhet och följa upp deras intresse, utmana dem samt utveckla deras föreställningsförmåga, allt medan vi lär tillsammans, vilket är sådant som Kjällander (2019) menar är viktigt när digitala lärmiljöer skapas. På så vis kan sägas att förskollärarnas uppfattningar om vad det

digitala med bilderboken kan tillföra stämmer överens med tidigare forskningsresultat. Det vi anser förtydligas i denna studies resultat är just det att med den digitala bilderboken kan kommunikationen underlättas mellan innehållet och individen, samt mellan barnet och pedagogen. Att samtal handlar om tekniska detaljer eller barns beteende när digitala böcker läses är inget som förskollärarna i denna studie upplever stå i vägen för lärande, tvärtom vad som uppmärksammats i andra studier (Furenes, Kucirkova och Bus 2021; Richter och Courage 2017). I denna studie uppfattas snarare resurser som projicering och valfrihet av multimodala funktioner som något som allra oftast underlättar möten och kommunikationen mellan barn och vuxna i verksamheten. Informanterna i den här studien talar överlag inte om de interaktiva funktionerna i relation till läs- och ordförståelse, vilket många av de studier vi ställer denna studie mot gör (Furenes, Kucirkova & Bus 2021; Sargeant 2015; Zipke 2016), utan snarare huruvida barnens engagemang och uthållighet samt intresset för bokens innehåll uppfattas i mötet med den digitala bilderboken. Här skiljer sig förskollärarnas uppfattningar något åt, där det digitala både uppfattas som något som fångar och inte fångar barns uppmärksamhet. Likt Richter och Courage (2017) uttrycker några av informanterna att det digitala får barn att stanna kvar längre vid boken, medan en annan uttrycker att barn tröttnar fortare än i interaktion med en traditionell bilderbok.

Överens är dock alla om att pedagogen behöver vara närvarande då barn interagerar med den digitala bilderboken, för att kunna utmana i samtal eller för att avgöra vilka av bilderbokens digitala resurser som kan hjälpa barnet där det för tillfället befinner sig i sin utveckling och i sitt intresse. Det som Nilsen (2018) beskriver i sin avhandling att förskollärare uttrycker osäkerhet i när de behöver vara ett stöd vid användningen av digitala verktyg, är inget vi kan se speglas i denna studies resultat. Här uttrycker i stället förskollärarna till största del att den digitala bilderboken är ett användbart redskap som hjälper barn och pedagoger att nå ömsesidig förståelse där förskollärarens stöd kan anpassas med hjälp av multimodala resurser efter barns behov och intresse. Det är alltså snarare så att förskollärarnas uppfattningar går hand i hand med Nilsen (2018) när hon skriver att pedagogen behövs för att avgöra om ett digitalt redskap överhuvudtaget leder till lärande för barnen.



Studiens resultat visar att informanterna som medverkar i denna studie inte talar om den digitala bilderboken i direkta ordalag som ett redskap som kan användas för att utveckla barns litteracitet. Då litteracitet talas om är de mest framträdande uppfattningarna att det är något som är levande och sker hela tiden och därmed blir indirekt den digitala bilderboken ännu ett redskap att använda i syftet att utveckla barns litteracitet. Förskollärarna uttrycker inte specifikt att barnen behöver lära sig det multimodala, men att den digitala bilderboken är ett redskap som är en ofrånkomlig del av vår vardag och därför behöver alla få möta den. Den föränderliga världen som ständigt utvecklas och påverkar vad vi behöver lära oss känns igen ur ett litteracitetsperspektiv från Selander & Kress (2017) och Freebody & Luke (2003), men också från Säljö (2014, 2015) ur perspektivet på vilka redskap från vår omvärld och samtid som vi behöver få erfarenhet av.

Det i sig gör också att förskollärarna i denna studie kan tolkas vara medvetna om att vilka litteracitetsutvecklande redskap barn får möta beror på pedagogens kunskap och inställning till redskapen, vilket Hofslundsengen et al. (2018) uttrycker i sin studie. Men till skillnad från deras studies resultat som visar på brister när det gäller tillgängligheten av digitala verktyg i förskolorna, visar vår studies resultat att de flesta av förskollärarna inte uppfattar att detsamma gäller deras arbetsplatser. Förskollärarna uttrycker dessutom specifikt det ansvar som följer med att digitaliseringen skrivits in i förskolans läroplan (Lpfö18 2018), där det uttrycks att barn ska få förutsättningar att utveckla ett intresse för både analoga och digitala bilder, texter och berättelser i en miljö som förskolläraren gör stimulerande och utvecklande, även när det gäller tillgång och användning av digitala verktyg. Detta är också något som förskollärarna uttrycker gör att ett redskap som den digitala bilderboken är något de måste förhålla sig till. Även deras uppfattningar när det kommer till att alla barn ska få tillfälle att möta digitala verktyg i förskolan känner vi igen ifrån Regeringens (2017) nationella digitaliseringsstrategi, och så även att förskollärarna i olika grad uppfattar att kompetensutveckling är viktigt i relation till användningen av digitala verktyg. Deras uppfattningar berör även behovet av digital kompetensutveckling i förskolans verksamhet, vilket speglar Skolverkets

(2019) uppföljning av den nationella digitaliseringsstrategin, även om de främst anser att det gäller kollegor när det gäller den digitala bilderboken. Förskollärarna menar att andra behöver använda den mer för att se fördelarna och komma över fördomarna mot det som är digitalt med bilderboken. Så det Marklund (2020) lyfter fram gällande att attityder, normer och traditioner fortfarande påverkar förskolans digitalisering kan även ses i denna studie. Uppfattningarna från förskollärarna i denna studie pekar på att de tror att motståndet mot att använda det digitala kan lösas med kommunikation, både när det gäller kollegor och skeptiska vårdnadshavare. Förskollärarna anser också att interaktion med den digitala bilderboken under professionella former kan få kollegor att se mer positivt på den. De uttrycker att pedagoger måste ta vara på varandras kompetens, men även barnens, våga ta hjälp och ställa frågor, släppa rädslor och fördomar. Av detta drar vi slutsatsen att en sådan rädsla för att använda digitala verktyg, då man tycker sig sakna kunskap och erfarenhet, som förskollärare uttrycker i Hernwalls (2016) studie anser inte våra förskollärare stämmer på dem själv, men kan kännas igen i kollegor.

## 7.2 Metoddiskussion

I efterhand kan vi se att vi hade kunnat vara ännu mer noggranna i valet av våra informanter för att nå fler variationer av uppfattningar. Som skäl varför urvalsprocessen inte gjordes noggrannare anger vi den begränsade tid under vilken examensarbetet görs. Det vi däremot bemödat oss om att göra noggrant är analysen och tolkningen av det insamlade materialet, så också att tydligt beskriva hur kategorierna i resultatet kommit till och vad de representerar, vilket framhålls som viktigt för den fenomenografiska analysens tillförlitlighet (Alexandersson 1994; Dahlgren & Johansson 2019). Denscombe (2018) lyfter fram forskarens roll som betydande i analysen och hens förmåga att tolka resultatet. Det kan alltså vara så att samma resultat kan leda till olika slutsatser beroende på vem som tolkar empirin. Detta är vi medvetna om och vi gör heller inte anspråk på att komma med rätt eller fel resultat. Studien ämnar i stället tillföra kunskap som kan vara till gagn för de pedagoger som arbetar i förskolan och därmed även till gagn för barnen.

En annan baksida är att en kvalitativ studie med fenomenografisk ansats som den här kan hävdas ha för få empirigivande deltagare för att ge ett giltigt resultat. Men att få ett resultat som kan anses giltigt vid en fenomenografisk studie handlar inte om att kunna generalisera forskningsresultatet till en viss population eller ange hur stor andel av en population som tycker på ett visst sätt, förklarar Alexandersson (1994). Det handlar som sagt om att kunna identifiera olika uppfattningar och redovisa dem för att synliggöra variationerna och på så vis få en kollektiv bild av fenomenet som helhet. För denna studie innebär det att resultatet ger en bild av förskollärares olika uppfattningar om hur bilderboken i digital form används i förskolan, där resultatet kan användas för att belysa vilka faktorer med den digitala bilderboken som ses som tillgångar i förskolans aktiviteter.

De semistrukturerade intervjuerna har gett möjlighet att utveckla informanternas svar och nå flera nivåer av uppfattningar, dock ska tilläggas att vi också märkt av det Magne Holme och Krohn Solvang (1997) påpekar kan vara en svaghet med den kvalitativa ansatsens öppenhet och flexibilitet: Under tiden som empiri samlas in lär sig forskaren nya saker. Både gällande studiens genomförande och den kunskap som successivt växer fram under studiens gång, vilket kan påverka hur mycket varje intervju ger. För denna studies del har intervjuerna successivt fördjupats med fokus på den digitala bilderboken. Dock kan vi i efterhand se att en anledning till att studiens resultat inte går djupare in i förskollärares uppfattningar om den digitala bilderbokens litteracitetsutvecklande resurser förmodligen beror på vår oerfarenhet som intervjuare. Vi anser dock att en pilotstudie inte nödvändigtvis gjort skillnad i detta fall, då den på grund av tidsbrist inte kunnat vara tillräckligt omfattande.

### **7.3 Slutsats och förslag på vidare forskning**

Vår slutsats gällande vilka uppfattningar förskollärare har om den digitala bilderboken som ett redskap för barns litteracitetsutveckling blir att förskollärare främst uppfattar den digitala bilderboken som ett komplement i undervisningen. Inte bara när det gäller barns litteracitetsutveckling utan i många olika situationer.

De ser också det som sitt ansvar att ge barnen tillgång till bilderboken i digital form då det är ett medieredskap av sin tid. Även om förskollärarna inte uttrycker det explicit kan vi se att de litteracitetsfrämjande egenskaper som lyfts av dem riktar sig mot hur barn med hjälp av den digitala bilderboken kan bli medskapare av text. Svaren på de två forskningsfrågorna överlappar därmed varandra. För som svar på frågan om vad förskollärare anser om bilderboken i digital form framkommer att de anser att dess resurser underlättar lärandesituationer som vi menar speglar ett sociokulturellt förhållningssätt till undervisning. Denna tolkning gör vi då de främst framhäver hur kommunikation i både planerade och spontana undervisningssituationer med hjälp av den digitala bilderboken underlättas. Vår slutsats blir därmed att förskollärare främst ser bilderbokens digitala egenskaper som ett stöd när bokens innehåll ska kommuniceras eller i kommunikation mellan barn och pedagog för att nå samstämmighet. Vi drar även slutsatsen att förskollärarna anser att det är upp till förskolans verksamma att tillsammans använda de redskap vi blir tilldelade på bästa sätt, vare sig de kommer i digital form eller ej. På så vis kan vi lära av varandra och i kommunikation och interaktion kan kunskap om den digitala bilderboken utvecklas och motivera till nya sätt att lära. Både för barn och för förskollärarna själva. För som F4 säger: "Allt nytt är vad det är innan det blir naturligt".

Då denna studie enbart berör förskollärares uppfattningar om bilderboken i sin digitala form, ses behov av en studie som ger en mer objektiv bild av hur den digitala bilderboken faktiskt används. Intressant hade varit att till exempel gå djupare in på hur de kommunikativa resurserna nyttjas i praktiken.

## 8. Referenslista

Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I Starrin, B. & Svensson, P-G. (red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Back, C. & Berterö, C. (2019). Interpretativ fenomenologisk analys, I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. 3 upplagan. Stockholm: Liber.

Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet. <https://www.skolporten.se/forskning/avhandling/att-erovra-litteracitet-sma-barns-kommunikativa-moten-med-berattande-bilder-text-och-tecken-i-forskolan/>

Dagens Nyheter (2022). DN Debatt: Små barn borde inte sätta framför skärmar. [”Små barn borde inte sättas framför skärmar” - DN.SE](#) [hämtad 2022-09-20]

Dahlgren, L-O. & Johansson, K. (2019). Fenomenografi, I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. 3 upplagan. Stockholm: Liber.

Damber, U., Nilsson, J. & Ohlsson, C. (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2 upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Fast, C. (2011). *Att läsa och skriva i förskolan*. Lund: Studentlitteratur

Furenes, M I., Kucirkova, N. & Bus, A G. (2021). A Comparison of Children’s Reading on Paper Versus Screen: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. 91(4). ss. 483–517.

[https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0034654321998074?utm\\_source=sunmon&utm\\_medium=discovery-provider](https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0034654321998074?utm_source=sunmon&utm_medium=discovery-provider)

Freebody, P. & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life: the 'four roles' model. I Bull, G. & Anstey, M. (red.) *The Literacy Lexicon*. Sydney: Prentice-Hall.

[https://www.researchgate.net/publication/37627478\\_Literacy\\_as\\_engaging\\_with\\_new\\_forms\\_of\\_life\\_The\\_'four\\_roles'\\_model](https://www.researchgate.net/publication/37627478_Literacy_as_engaging_with_new_forms_of_life_The_'four_roles'_model) [Hämtad 2022-09-20]

Gjems, L. (2018). *Förskolans arbete med tidig litteracitet - på barns villkor*. Lund: Studentlitteratur.

Hernwall, P. (2016). 'We have to be professional' - Swedish preschool teachers' conceptualization of digital media. *Nordic Journal of Digital Literacy*. 11 (1) ss. 5-23 <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2016-01-01>

Hermansson, C. & Lindhé, A. (2019). Demokratisk kompetens och digi-läsning i förskolans värdegrundsarbete, I Norling, M. & Magnusson, M. (red.). *Att möta barns sociala språkmiljö i förskolan: flerdimensionella perspektiv*. Stockholm: Liber AB.

Hermansson, C. & Ohlin-Scheller, C. (2019). Digiläsning: om läsning, kropp och rum i en digitaliserad förskola, I Kjällander, S. & Riddersporre, B. (red.). *Digitalisering i förskolan: på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur & Kultur

Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Svensson, A-K., Jusslin, S., Mellgren, E., Hagtvet, B., Heilä-Ylikallio, R. (2018). The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: challenges in a multilingual and digital society. *Early Child Development and Care*. 190(3). ss.414–423. <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1080/03004430.2018.1477773>

Jäverbring, K. (2019) *En digitalare förskola*. Stockholm: Natur och Kultur

Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2022). Bridging the gap between research and practice: using phenomenographic findings to develop training for career practitioners. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* (22). ss. 247–262.

[Bridging the gap between research and practice: using phenomenographic findings to develop training for career practitioners | SpringerLink](#)

Kjällander, S. (2014). Förskolebarn och digital literacy. I Lundgren Öhman, U-K. (red.) *Mediepedagogik på barnens villkor*. Stockholm: Lärarförlaget. ss.129–142

Kjällander, S. (2019) Övergripande aspekter av digitalisering i förskolan, I Kjällander, S. & Riddersporre, B. (red.) *Digitalisering i förskolan: på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur och Kultur. ss.21–40.

Löfdahl Hultman, A. (2021). God forskningssed - regelverk och etiska förhållningssätt, I Löfdahl, A. Hjalmarsson, M. & Franzén. K. (red.). *Förskollärares metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber. ss.31–41

Lpfö18 (2018). *Läroplan för förskolan. Lpfö18*. Stockholm: Skolverket <http://skolverket.se>

Magne Holme, I. & Krohn Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Marklund, L. (2020). *Digital play in preschools: Understandings from educational use and professional learning*. Diss. Umeå: Umeå Universitet <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1414159>

Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* (10). ss.177-200 [Phenomenography &#x2014; Describing conceptions of the world around us \(liu.se\)](#)

Marton, F., Dahlgren, L-O., Svensson, L. & Säljö, R. (2014). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Lund: Studentlitteratur. 4. uppl.

Nilsen, M. (2018). *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.

<https://www.skolporten.se/forskning/avhandling/barns-och-larares-aktiviteter-med-datorplattor-och-appar-i-forskolan/>

Regeringen (2017). *Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet*. Bilaga till regeringsbeslut I: I, 2017-10-19

[nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolvasendet.pdf](http://nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolvasendet.pdf) (regeringen.se)

Richter, A. & Courage, M. L. (2017). Comparing electronic and paper storybooks for preschoolers: Attention, engagement, and recall. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48 (1). ss. 92-102 [Comparing electronic and paper storybooks for preschoolers: Attention, engagement, and recall \(sciencedirectassets.com\)](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191885917300000)

Sargeant, B. (2015). What is an ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary. *Children's Literature in Education*. 46(4). ss. 454–466 <https://rdcu.be/cNJXF>

Selander, S. & Kress, G. (2017). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

SKOLFS 2018:50. *Förordning om läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2019). *Digital kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning: Skolverkets uppföljning av den nationella digitaliseringsstrategin för skolväsendet 2018*. Stockholm: Skolverket. [www.skolverket.se/publikationer](http://www.skolverket.se/publikationer)

ISSN: 1103-2421 ISRN: SKOLV-R-476-SE



Skolverket (2022). *Digital kompetens och digitala verktyg i förskolan*. [Förskolans digitalisering - Skolverket](#) [hämtad 2022-10-13]

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, R. (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.

Vetenskapsrådet, (2017). *God forskningssed. Vetenskapsrådets rapportserie 2017-08-29*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <http://www.vr.se> [hämtad 2022-09-13].

Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Zipke, M. (2016). Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*. 22(4), ss.1695–1712 <https://rd-springer-com.ezproxy.hkr.se/article/10.1007/s10639-016-9513-x>

## Bilaga 1

Hej!

Vi heter Caroline Andersson och Alina Katz och går sista terminen på förskolläraryrket vid Kristianstad Högskola där vi nu arbetar med vårt examensarbete. Vår studie behandlar förekomsten och användningen av digitala bilderböcker i förskolan. Syftet med studien är att undersöka förskollärares uppfattning om den digitala bilderbokens plats i förskolan. Vi är intresserade av att ta reda på hur de används som pedagogiskt verktyg jämfört med tryckta bilderböcker, samt vilken syn förskollärare har på den digitala bilderbokens plats och användningsområden nu och i framtiden. Detta ämne har vi valt eftersom både litteracitet och digitalisering skrivs fram i förskolans läroplan. Det blir därför intressant att bilda en uppfattning om vad för plats den digitala bilderboken har i den svenska förskolans undervisning idag när det gäller arbetet med barns litteracitetsutveckling.

För att genomföra studien önskar vi möjlighet att intervjua en till tre förskollärare som arbetar med barn i åldern 3–5 år. Varje intervju beräknas ta cirka 30 minuter. Det datumintervall vi önskar genomföra intervjuer är under v.38–40. Besked om det hos er finns förskollärare som kan delta önskas så snart som möjligt och senast 23:e september.

Vid intervjuerna kommer ljudupptagning att göras med digital inspelningsapparat, och det inspelade materialet kommer att sparas på en extern hårddisk tills studien färdigställts och godkänts. Därefter kommer materialet att raderas. Även anteckningar kommer att tas för att möjliggöra en djupare analys utifrån den data som samlas in. Allt insamlat material behandlas konfidentiellt och enligt GDPR. Enbart vi samt vår handledare vid högskolan kommer att kunna ta del av inspelningarna. Deltagare samt vilka förskolor som förekommer i studien kommer att hållas anonyma.

Allt deltagande i studien är frivilligt och kommer att ske med skriftligt samtycke. Deltagare förbehåller sig även rätten att avbryta sin medverkan när de önskar och i så fall kommer insamlat material från berörd deltagare att raderas och ej användas i studien. Det färdiga examensarbetet publiceras på högskolans forskningsportal när det är godkänt på Högskolan i Kristianstad.

Har ni frågor går det bra att kontakta oss.

Med vänlig hälsning

Caroline Andersson och Alina Katz

Caroline: \*\*\*\*\*

Alina: \*\*\*\*\*

Handledare Kristina Fredriksson: \*\*\*\*\*

## **Bilaga 2**

### **Intervjumall**

#### *Bakgrundsfrågor:*

Vilken utbildning har du?

Hur länge har du arbetat i förskolans verksamhet?

Hur länge har du arbetat som förskollärare?

Vilken åldersgrupp arbetar du med nu? Har du alltid gjort det?

Har du någon utbildning som riktas mot digitalisering/litteracitet?

#### **Tema 1: Hur/när används (fysiska) bilderböcker/digitala bilderböcker på er avdelning?**

##### *Möjliga följdfrågor:*

Vilken tillgång har barnen till (fysiska) bilderböcker/digitala bilderböcker?

Vem är ansvarig för vilka digitala bilderböcker eller digitala bilderbokstjänster som erbjuds på din avdelning?

Hur införskaffas bilderböckerna till din avdelning?

Involveras barnen i valet av vilka böcker/digitala böcker som ingår och används i verksamheten?

Hur ofta byts böckerna ut på avdelningen och i vilka sammanhang?

Vem är ansvarig för vilka digitala bilderböcker eller digitala bilderbokstjänster som erbjuds på din avdelning?

Vilken/vilka bilderboksappar används på din avdelning?

Vilka bilderboksappar känner du till?

Vem väljer bok ur den digitala tjänsten?

Vid vilka tidpunkter/tillfällen på dagen används bilderboken/digitala bilderboken?

I vilket/vilka syfte används fysiska bilderboken/digitala bilderboken?

Används bilderboken av barn på egen hand eller tillsammans med pedagog?

Vilka tankar har du om pedagogens roll vid barns användning av bilderboken?

#### **Tema 2: Vilka fördelar/nackdelar ser du med användning av bilderboken/digitala bilderboken i undervisningen?**

##### *Möjliga följdfrågor:*

Har du upplevt några svårigheter i användningen av bilderboken som pedagogiskt verktyg?

## **Forts. Bilaga 2**

### **Tema 3: Vad har du för egen uppfattning om den digitala bilderbokens betydelse för barns språkutveckling/litteracitet?**

#### *Möjliga följdfrågor:*

Vilken uppfattning har du om den digitala bilderboken och dess möjligheter i förskolans verksamhet?

Vilken uppfattning har du om den digitala bilderboken och utmaningar som följer med den i förskolans verksamhet?

### **Tema 4: Tror du att det är någon skillnad på hur du kommer att använda den digitala bilderboken eller digitala bilderboks-appar nu och fem år fram i tiden?**

#### *Möjliga följdfrågor:*

Vad tror du skulle kunna ändra din inställning?

Vad tror du skulle behövas för att förskolans lärare ska utvecklas inom det digitala?

Tycker du den digitala bilderboken används för mycket/lite?

Vad är dina uppfattningar kring hur ni arbetar med det digitala i arbetslaget?