

Förskolans undervisning i möte med barns informellt erövrade texterfarenheter: En designbaserad studie i en svensk förskola

Karin Forsling

<https://orcid.org/0000-0003-1489-700X>

karin.forsling@kau.se

This article focuses on how children's informal acquisition of textual knowledge is used, or not used, in formal literacy situations involving digital tools in preschool education. Research questions were related to the interaction between children's perspective and pedagogues' understanding of knowledge and teaching. The study draws on didactic design theories focusing on the learning processes embracing children and adults (Selander & Kress, 2010). Central concepts for analysis are agency and flexibility. Firstly, the study examines how the children's agency manifests in teaching situations. Secondly, it illuminates in what ways the pedagogues' didactic flexibility becomes visible in the teaching situations. The study adheres to the design-based research paradigm. The pedagogues and the researcher together developed teaching situations involving digital tools. The results revealed the interaction dimension in which children had or assumed agency in dialogue with the pedagogues. This interaction was both context-creating and meaning-creating. However, the analysis also revealed that the children's cultural backpacks were not used to the extent that could have been achievable in the teaching situations investigated.

Keywords: agency, children's cultural backpack, didactic flexibility, digital tools, literacy, transformation competence

1. Introduktion

Barn lever redan från födseln i en värld av gemensamma globala berättelser, en tidig interaktion i ständig förbindelse med kultur och historia (Hvit Lindstrand, 2015). Medier och populärkultur¹ som omger barn är delar av den informella texterfarenhet som kan leda vidare till tidig skriftspråksutveckling (Dahlberg et al., 2007). Det är en utmanande och komplex skriftvärld. För barnet handlar det om att utveckla en adekvat literacy – att tidigt få möjlighet att utveckla kodningsstrategier och textmedvetenhet och att lära sig använda olika verktyg för att kommunicera i olika sammanhang (Forsling, 2017).

I den svenska förskolans läroplan har skrivningarna om utbildning och undervisning stärkts (Lpfö 18). Med utbildning avses den verksamhet inom vilken undervisning sker utifrån bestämda mål. Med undervisning avses sådana målstyrda processer som under ledning av förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden.

Utöver förskollärare får det i undervisningen i förskolan finnas annan personal med sådan utbildning eller erfarenhet att barnens utveckling och lärande främjas. För att nå en ökad måluppfyllelse är det viktigt att förskolans personal alltid utgår från barnens behov och intressen när de utformar utbildningen. Personalens förhållningssätt är avgörande för att barnen ska få inflytande över utbildningen. Det är viktigt att alla barn ges möjlighet att uttrycka sin uppfattning om vad som är meningsfullt och roligt med utbildningen.

Aspelin (2013) skriver om *pedagogiska möten* som betecknar ett mellanmänniskt skeende där pedagogen är omedelbart närvarande inför – och delaktig i relation till barnet. Pedagogen bekräftar barnet sådant barnet *är* i detta ögonblick, som unikt subjekt i vardande, men också sådant barnet *kan bli*. Pedagogens förhållningssätt innefattar moment som oförbehållsamhet och vakenhet men innebär också en snabb växelverkan mellan närhet och distans. Det gäller också att förskolläraren kan ta ställning till olika undervisningssituationer och deras syften och att vara medveten om vilka konsekvenser detta får för lärande (Sheridan, Sandberg & Williams, 2015). I ett pedagogiskt möte

¹ NE definierar populärkultur som ett samlingsbegrepp för olika kulturella områden som populärmusik, populärlitteratur och populärpress. Populärkultur kan definieras som kultur som är allmänt spridd och omtyckt av många människor utan avseende på expertskap inom området (Lindgren, 2005).

kan barn ges möjligheter att introduceras innehåll som de inte tidigare mött. Förskolläraren utmanas att ta tillvara på barnens intresse gällande såväl undervisningsaktivitetens innehåll som dess form och teknik (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2016). I mötet finns även möjligheten för förskolläraren att upptäcka det okända och det oväntade. Ett möte mellan barnens perspektiv och pedagogernas kunskapsförståelse uppstår.

2. Syfte och frågeställningar

Artikelns syfte är att belysa och diskutera hur barns informellt erövrade textkunskaper² tas tillvara, eller inte tas tillvara, när barn och pedagoger interagerar i formella³ digitala literacyaktiviteter i förskolans undervisning. Utifrån studiens syfte har följande forskningsfrågor formulerats:

- Hur yttrar sig mötet mellan barnens perspektiv och pedagogernas kunskapsförståelse?
- Hur visar sig barnens agenskap i undervisningssituationerna?
- På vilka sätt blir pedagogernas didaktiska flexibilitet synliga?

3. Bakgrund

Studien som ligger till grund för artikeln genomfördes på en förskola i en svensk mindre stad. Fyra pedagoger och fyra barn i åldrarna 2 till 3 år deltog. Studien var upplagd som en Design Based Research (DBR), där personalen på förskolan tillsammans med forskaren utforskade, reflekterade över och utvecklade literacyaktiviteter med digitala verktyg. I datamaterialet synliggjordes en intressant dimension där barnet gavs, eller tog, agenskap i interaktion, med en pedagog. Det handlade till dels om de tillfällen när pedagogen inte hade full uppsikt över situationen, dels om de ögonblick när pedagogen släppte på det förutfattade och förgivettagna, på traditionella maktförhållanden i en lärsituation, och fokuserade, tillsammans med barnet, på barnets egna kulturella erfarenheter.

² Texttillägnande som sker i icke-institutionella sammanhang, som t ex på fritiden (Carlgren & Marton, 2005).

³ Formell undervisning sker i institutionaliserade miljöer där lärandet utgör verksamhetens mål (Carlgren & Marton, 2005).

Karin Forsling

Studien utgår från ett multimodalt literacyperspektiv där barns och ungas tidigare erfarenhet, kompetens och agentskap uppmärksammas (Selander & Kress, 2010). I artikeln används begreppet *kulturellt backpack* för att benämna barns informellt erövrade och utvecklade textkunskaper. Text står för ett multimodalt perspektiv och kan innefatta film, sång och musik, bild, lek, reklam, med mera.

3.1 Områdesöversikt

I detta avsnitt ges en översiktlig bild av och en förförståelse för området behandlas i detta avsnitt multimodal literacy och digital kompetens, men också barns agentskap i förskolan, barns kulturella backpack, pedagogers pedagogiska och teknologiska kompetens, samt barns interaktion med pedagoger och digitala verktyg.

3.2 Multimodal literacy

Gjems (2018) slår fast att tidig literacy är grundläggande för barns lärande och utveckling, sett ur ett livslångt perspektiv. Detta förhållande gäller såväl de informellt erövrade texterfarenheter barnen erhåller i hemmet och på fritiden som i de mer formella textpraktiker barnen deltar i på förskolan. Kress (2009) beskriver hur barn tidigt, med stöd i familjelivets och mediernas textvärldar, kommunicerar sina erfarenheter multimodalt. Det innebär att de kommer till förskolan med rika literacyerfarenheter som utgår från en mångfald av kommunikativa förmågor och kompetenser, en multimodal literacy. För att undervisningen i förskolan då ska bli meningsfull blir frågor om hur pedagogen designar och iscensätter literacyaktiviteter och hur de har kompetens för att möta barnens kulturella erfarenheter, centrala.

Ur multimodala perspektiv studeras hur vuxna och barn deltar i en ömsesidig växelverkan i olika literacypraktiker och hur detta skapar mening i en textorienterad kultur (Kress, 2009, Liberg, 2007). Multimodal literacy kan teoretiskt förstås som en kompetens att förstå och hantera många olika uttrycksformer i olika textsammanhang. Detta fokus riktar uppmärksamhet på att kommunikation och lärande sker genom fler uttrycksformer än tidigare och att alla dessa uttrycksformer kan ses som meningsfulla (Jewitt, 2009; Åkerfeldt, 2013). Ett multimodalt perspektiv på literacy har sitt ursprung i frågor kring hur nya kommunikativa villkor i en digitaliserad omvärld påverkar

förutsättningarna för kunskap och lärande (Forsling, 2017). I skola och förskola ställer dessa frågor krav på en ökad digital kompetens.

3.3 Digital kompetens

Klerfelt (2007) liksom Ljung-Djärf (2004) belyste i sina avhandlingar redan i början av 2000-talet förskollärares osäkerhet i förhållandet till datorer som interaktiva lärandeverktyg och pedagogernas oro för hur de skulle balansera förskolans traditionella verksamheter och förståelsen för barns mediekultur. Pedagoger som inte var vana eller motiverade att använda digitala verktyg, uppmuntrade inte heller barnens användande. Barnens möjligheter till kunskapande och utvecklande av digital kompetens som meningsskapande verktyg, blev därmed begränsade (Elm Fristorp, 2012; Forsling, 2020; Letnes, 2017). För att erbjuda barnen delaktighet och meningskapande är pedagogernas roll och deras syn på barn och kulturella samspel viktiga faktorer, inte minst i sammanhang där digitala verktyg används (Kjällander, 2011, 2014). När en interaktiv lärmiljö blir meningsfull i barns ögon, öppnas möjligheter för kreativitet och lärande och barnen blir kompetenta agenter i sammanhanget och i deras egna sociala och kulturella miljö (Kjällander, 2011). För att kunna erbjuda en sådan lärmiljö krävs att pedagogen har en adekvat digital kompetens. Uttrycket adekvat digital kompetens tydliggör att det är kompetenser som förändras över tid i takt med utvecklandet av såväl användande som verktyg. Uttrycket används även för att markera att det inte är möjligt att precisera en absolut nivå för digital kompetens då den successivt behöver utvecklas utifrån samhällets krav och barns och elevers förutsättningar (N 2012:04).

Enligt Europaparlamentet (2005) bygger digital kompetens på grundläggande IKT⁴-färdigheter, att kunna hämta fram information, bedöma, lagra, producera och kommunicera med och genom digitala medier. Det handlar om kreativitet och innovation, men också om etik och juridik, samt en förmåga att tänka kritiskt kring texterna som skapar vår identitet och kultur (Thomas, 2011).

⁴ Informations-och kommunikationsteknologi

3.4 Barns agentskap i förskolan

Sarinen och Kumpulainen (2014) betonar att det krävs utrymme för agentskap för att man ska kunna utveckla en adekvat digital kompetens. Agentskap kan ses såväl som ett mål som en medierande resurs och det handlar om handlingsutrymme och erbjudanden om delaktighet och att kunna agera självständigt utifrån egna val. Agentskap är, enligt Mäkitalo (2016), själva kärnan i ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Detta agentskap omfattar möjligheten att ingripa i och förändra innehållet i pågående aktivitet, vare sig aktiviteten är designad av en själv eller någon annan (Forsling, 2017).

När det gäller barns agentskap får ofta den vuxne en betydelsefull roll som möjliggörare, vare sig det handlar om användandet av analoga eller digitala verktyg (Jewitt, 2009). Pedagoger riktar fokus både mot själva aktiviteten och den valda teknologin genom design och iscensättning. Även vid barninitierat användande av digitala verktyg blir den omgivande kontexten och pedagogens stöttande samspel och didaktiska flexibilitet betydelsefullt för erbjudandet av barnens agentskap.

Lagerlöf, Wallerstedt och Kultti (2019) liksom Mäkitalo (2016) menar att agentskap inte är något som kan tas för givet. Det är kontext- och redskapsberoende och pedagoger har därför en betydelsefull roll i barns utvecklande av agentskap. Pedagogerna bjuder in barnen att delta som medskapare i aktiviteten. Pedagoger responderar och legitimerar därmed barnets bidrag, koordinerar innehåll och riktning och bidrar till att utmana barnets förståelse. Nilsen (2018) beskriver i sin avhandling hur pedagogers styrning av aktiviteter får avgörande konsekvenser för barnens agentskap samt vilken typ av interaktion som utvecklas mellan deltagarna. Nilsen visar vidare på hur barns erfarenheter, intressen och intentioner, tillsammans med pedagogernas stöttningsformade aktiviteter där digitala verktyg användes.

3.5 Barns kulturella backpack – informella literacypraktiker

Digitala medier är i vår samtid integrerade i familjelivet och de dagliga rutinerna. Statistik visar på att de riktigt unga barnen har tillgång till egna datorplattor, mobiler och spelkonsoler. Det har konstaterats att barn i åldrarna 0-8 år redan tidigt i livet använder internet (Statens Medieråd, 2019). Enligt Marsh (2016) är de unga barnens favoritplats på internet YouTube, och aktiviteten domineras av tittandet på korta klipp relaterade till barnens favoritområden, det vill säga i första

hand en konsumtion av multimodal text. Men digitala verktyg och sociala medier kan få en positiv betydelse för barnens agentskap och meningsskapande, menar Carlsson (2010). Med agentskap ökas barnens möjlighet att vara producenter i de nya textlandskapen, snarare än bara konsumenter av kultur (Carrington, 2005). Det handlar om såväl formande av identitet och demokratiska förhållningssätt som om kreativitet och kulturskapande. Barnen är kompetenta aktörer i sina egna sammanhang och egna sociala och kulturella miljö, de är teckenskapare som engagerar sig utifrån sina egna intressen och med de tillgängliga resurser som sammanhanget tillhandahåller (Rönnerberg, 2008). Detta ligger nära den svenska läroplanens beskrivning av barns rätt till delaktighet och inflytande i förskolan:

De behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för ska ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av utbildningen. (Skolverket, 2018)

3.6 Pedagoger som interagerar med barn och digitala verktyg

Den digitala teknologin befinner sig i konstant utveckling och förändring och det krävs att pedagogen är ständigt uppdaterad (Forsling, 2020). Pedagogens digitala kompetens hänger tätt samman med förskolans konkreta arbete i barnverksamheten. Letnes (2017) menar att arbete med digital teknologi i förskolan kan vara komplicerat, men att det kan göras enkelt. Letnes belyser vikten av att ha en grundläggande teknisk kompetens och att förhålla sig till teknologin i ständig interaktion till praktiken. Pedagogen måste vidare ha en såväl bred som djup förståelse för kommunikativa processer. Den praktiska sidan rör frågor som hur man skapar ramar för trygghet, upplevelser, lek och lärande, med andra ord att skapa ramar för bildning.

Förhållandet mellan teori och praktik i pedagogiken innebär att det teoretiska arbetet ska bidra till en reflekterande och förbättrad praktik och där blir teorin ett redskap att använda för att belysa praktiken (Letnes, 2017). Det är vidare viktigt att pedagogen kan argumentera varför teknologin ska ha en plats i förskolans pedagogiska praxis. Integreringen av digital teknologi måste förankras i konkreta och situerade praxisformer i tät växelverkan med reflektion av det övriga pedagogiska arbetet som utspelar sig på förskolan. Det är i den typen av djupgående, flexibel, pragmatisk och nyanserad användning av teknologi i förskolans praxis som en grund kan bildas för pedagogens professionella digitala kompetens (Letnes, 2017).

Nilsen (2018) undersöker i sin doktorsavhandling hur pedagog och barn i förskolan interagerar med digitala verktyg. Resultaten visar att surfplattor och appar används med olika syften och ändamål, beroende på barnens möjligheter till agentskap. Barn och pedagog har olika motiv för att använda de digitala verktygen och detta kan leda till svårigheter att etablera intersubjektivitet. Lärarna i studien intar viktiga roller som stödjare genom att vägleda interaktionen i de studerade situationerna. Intersubjektivitet innebär att en individ kan inta den andres perspektiv i exempelvis ett samtal. Intersubjektivitet kan uppstå när den vuxne lyssnar, tolkar och bekräftar och en relation skapas mellan dem som deltar i samtalet (Öhman, 2016).

Jernes (2013) har studerat samspelesprocesser i förskolesammanhang. Resultaten visar på förskolläraernas dilemma mellan uppdraget målrelationellt lärande och barns fria utforskande där det kan uppstå ett spänningsfält mellan inkludering och exkludering. Här kan frågor kring hur pedagogerna hanterar och använder sig av barnens informellt tillägnade texterfarenheter i förskolans formella undervisning, uppstå.

3.7 Barn som interagerar med pedagoger och digitala verktyg

Barn i förskolan ingår i ett slags ojämnt maktförhållande på alla plan. Pedagogerna har maktföreträde med utgångspunkt i styrdokument, verksamhetsinriktningar, ekonomi och annat kontextbundet (Skånfors, 2013). Det innebär att barn i vissa sammanhang kan bli mer eller mindre påtvingade deltagande i olika aktiviteter. Barnen kan i dessa situationer agera på skilda sätt. Corsaro (2012) beskriver till exempel hur barn genom att skapa sina egna kamratkulturer bryter mot eller ändrar på regler som bestämts av pedagogerna.

Även Skånfors (2013) visar på hur barn utövar agentskap i form av motstånd, hur de utmanar pedagogens intentioner och därigenom väljer bort gemenskap och delaktighet. Vissa barn strävar samtidigt efter anpassning och motstånd, en önskan att både vara en del av kollektivet och att ha agentskap att omförhandla ordningar i verksamheten (Eriksson Bergström, 2013). Detta kan illustrera att barn inte är passiva mottagare utan istället visar på att de har kompetens att hantera och förstå omgivningens normer, regler och sociala strukturer.

Trots den asymmetriska maktrelationen mellan vuxna och barn kan barnen ändå ha agentskap att vara sociala konstruktörer (designers). Karlsson Häikiö (2018) påvisar i sin studie hur barns rättigheter kan manifesteras genom kulturellt deltagande. Barnen använde kameror för att fotografera världen utanför förskolan utifrån egna perspektiv. Eftersom pedagogerna inte betraktade barnen som mottagare eller utförare av pedagogernas instruktioner erbjöds barnen agentskap på egna villkor. Genom att vara aktiva deltagare positionerade sig barnen som aktiva utforskare och skapare av mening.

3.8 Designorienterad teori

Studien utgår från designorienterade teorier. Designorienterad teori är ett brett forskningsfält som på senare tid använts allt mer i forskning rörande utbildning, skola och förskola. Teorierna bygger på socialsemiotiska och multimodala teorier. Både designteorin och det multimodala perspektivet har sitt ursprung i frågor kring hur nya kommunikativa villkor i en alltmer digitaliserad omvärld påverkar förutsättningarna för kunskap och lärande (Cope och Kalantzis, 2000; Jewitt, 2009; Kress, 2009; New London Group, 1997; Rostvall och Selander, 2008; Åkerfeldt, 2014). Teorierna uppmärksammar att kommunikation och lärande sker genom flera uttrycksformer än tidigare och att alla dessa uttrycksformer kan ses som meningsfulla.

Inom teorierna används begreppen *design för lärande* och *didaktisk design*. Andreassen (2008) beskriver didaktisk design som formgivning av undervisnings- och lärprocesser med fokus på att någon får möjligheten att tillägna sig kunskap och färdigheter. Didaktisk design inbegriper flera agenter med olika roller, i förskolan kan till exempel både pedagoger och barn vara designers. Pedagogerna har agentskap att aktivt välja vilka teckensystem som ska användas för att gestalta undervisning men barnet kan ha eller ges agentskap att omforma – re-designa pedagogens design i interaktion med de kulturella och materiella verktygen. I en design blir valet av gestaltningssätt betydelsefullt för att handlingen ska betraktas som meningsfull eller inte (Selander & Kress, 2010). I valet blir pedagogens förmåga till didaktisk flexibilitet synliga, det vill säga förståelsen för vilka resurser som kan användas i olika situationer för att skapa förutsättningar för lärande och meningsskapande (Forsling, 2017; Elm Fristorp, 2012).

Lund och Hauge (2011) menar vidare att didaktisk design kan beskrivas som en social praktik som prioriterar agenskap, dynamik och objekt före innehåll och metod där kontinuerliga tillfällen för alla deltagares reflektioner erbjuds, tillfällen för design, iscensättning och utvärdering. Från designorienterad teori har analysens bärande begrepp *agenskap* och *flexibilitet* hämtats.

4. Metod

Det metodologiska anslaget *Design Based Research* (DBR) används liksom det teoretiska designperspektivet allt oftare inom lärandeforskningen. Design Based Research bygger på samverkan mellan lärare och forskare. Forskaren och de deltagande lärarna genomför undervisning enligt den gemensamma överenskommelsen och forskaren studerar och analyserar resultaten. Brown (1992) menar att DBR handlar om såväl intentionen att studera hur olika arbetssätt får olika konsekvenser för lärande, som en vilja att förändra. En avsikt med studien var att metoden skulle leda till fördjupade reflektionsmöjligheter för pedagogerna.

DBR möjliggör studier av komplexa system som involverar det förutsedda och det oförutsedda (Brown, 1992; Collins, 1992). Det finns en intersektion där deltagarna och förutsättningarna möts och möjligheten till re-design öppnas. Ett erbjudande om agenskap för alla deltagare uppstår. En av fördelarna med metoden är att olika kompetenser möts. En nackdel kan vara att forskaren, efter att ha initierat projektet, kan ha svårt att förhålla sig kritisk till resultatet (Andersson & Shattuck, 2012).

DBR innebär att designen, alltid går igenom förändringar och modifieringar under pågående studie. Förändringen av iscensättningen kan ändra väg för uppnåendet av studiens syfte, eller generera data som i den ursprungliga designen var omöjliggjorda (Bannan-Ritland, Gorard, Middleton, & Taylor, 2008). I föreliggande studie innebar metoden konkret att pedagogerna på förskolan tillsammans med forskaren designade literacyaktiviteter där digitala verktyg användes. Designen och iscensättningen förändrades under tid allt eftersom studien fortskred. Det kunde till exempel handla om organisatoriska orsaker (personalbrist), pedagogiska (tillgänglighet för barn i behov av särskilt stöd) och/eller personliga orsakssammanhang (variation av digital kompetens).

4.1 Urval, information och samtycke

I studien deltog fyra informanter, tre förskollärare och en barnskötare. De refereras till pedagoger i den fortsatta texten. Tre av dem, Mia, Kajsa och Ulla, hade deltagit i en tidigare studie under hösten 2017 (Forsling, 2020). Studiens fjärde pedagog, Gittan, var nyligen anställd på förskolan. Pedagogers, barns och förskolans namn har avidentifierats genom fingerade namn.

Under våren 2018 gjordes sju besök på förskolan Lille Skutt. Föräldrarna till 4 barn i åldrarna 2 och 3 år hade fått information och skrivit på samtyckesblanketter. Valet av förskola gjordes utifrån att personalen deltagit i en tidigare studie med digitalt tema. Urvalet kan ses som ett bekvämlighetsurval då studien var begränsad på grund av tid och ekonomi. Konsekvenserna av ett sådant urval kan vara såväl positiva som negativa. En fördel med att utföra studien på en känd plats är att man inte behöver lägga ner tid på att komma förbi verksamhetens ”gate keepers” för att få tillträde. En nackdel kan vara att informanterna kan vara deltagartrötta efter en längre tids forskning på arbetsplatsen.

Kontakt togs med förskolans chef, personal och senare med barnens vårdnadshavare vilka efter att ha tagit del av muntlig och skriftlig information om studien och dess syfte, skriftligt godkände att barnen fick delta. Vid varje inspelningstillfälle tillfrågades barnen om medverkan.

4.2 Datainsamling och analys

Datainsamling skedde genom observationer, fältanteckningar, videoinspelning, intervjuer, och reflekterande samtal. Observationerna med dokumentationen genom fältanteckningar och videoinspelningar gav mig möjlighet att relatera undervisningssituationer till intervjuerna. Intervjuerna var av semistrukturerad karaktär och förekom företrädesvis vid återkopplingen, den sista träffen med pedagogerna. Alvesson och Sköldberg (2008) pekar på hur sådan slags pendling mellan observationsdata är socialt konstruerad, där forskaren i ett interaktivt samspel skapar bilder för förståelse. Reflektionspassen beskrivs mer ingående nedan. En mobiltelefon utan internetuppkoppling användes för inspelning av film och samtal. Detta metodologiska val erbjöd ett sätt att inte låta teknologin vara för påträngande i det begränsade utrymme studien genomfördes i (jfr Heath, 2011). Datamaterialet sparades på en extern hårddisk.

Karin Forsling

Analysen av det samlade datamaterialet skedde genom kvalitativ tematisk innehållsanalys, en meningsskategorisering (Ryan & Bernhard, 2003). Transkriptionerna lästes igenom för att få en känsla för helheten. Utifrån ett induktivt förhållningssätt tematiserades icke förutbestämda kategorier och subkategorier utifrån observationer och utsagor (Denscombe, 2009). Återkommande teman som framträdde var kollegial interaktion, undervisningsutmaningar, barns kultur och betydelsen av reflektion. Data kodades och grupperades. I en deduktiv del av analysen utgick jag från redan förutbestämda teman och teoretiska begrepp som datamaterialet kopplades till (jfr Loseke, 2013). Från designteorier hämtades analysens bärande begrepp: agentskap och flexibilitet. Agentskap visade sig i materialet när aktörerna (här pedagoger och barn) i sociala samspel valde tecken och teckensystem, såsom olika material, verktyg och arbetssätt. Flexibilitet synliggjordes i aktörernas användning av olika resurser i olika situationer, hur de formade sociala processer och skapade förutsättningar för lärande. Flexibilitet visade sig även i de meningsskapande processerna, när aktörerna designade och re-designade lärsituationerna. Analysens båda delar avslutades i och med att empirins centrala teman knöts samman i en deskriptiv utsaga (jfr Denscombe, 2009) vilken gestaltas i resultatdelens redovisning.

4.3 Studiens design

I samarbete med de fyra deltagande pedagogerna utarbetades en speciell design för studien. Med en eller två veckors mellanrum besökte jag förskolan Lille Skutt. Inför varje tillfälle planerade en av de fyra pedagogerna tillsammans med sina kollegor ett kamerapass där barnen skulle ges möjlighet att lära sig använda datorplattan som kamera. Målet var att barnen skulle kunna utveckla multimodal literacy – att fotografera, dokumentera, samtala och reflektera över sin vardag och över sin och kamraternas bildproduktion. Designen och iscensättningen förändrades, re-konfigurerades under tid allt eftersom studien fortskred. Det handlade om organisatoriska, pedagogiska och/eller personliga orsakssammanhang. En pedagog i taget genomförde kamerapasset med datorplattorna och barnen. Jag filmade kamerapasset som varade mellan 20 och 30 minuter.

I direkt anslutning till kamerapasset träffade jag den utförande pedagogen samt ytterligare en pedagog i ett reflektionspass. Jag visade filmsekvenser och de två förskollärarna diskuterade sekvenserna utifrån tecken på multimodal literacy, gällande för såväl barn som pedagoger. En av pedagogerna antecknade. I nästa skede träffades de fyra deltagande pedagogerna för en gemensam

reflektion, diskussion och fortsatt planering för nästa pedagog som skulle genomföra kommande pass. På detta sätt fortsatte arbetet och reflektionerna i en spiral för medvetenhet, utforskning, genomförande och utveckling. Sammanlagt 6 besök à 2 timmar genomfördes. I slutet av vårterminen träffade jag alla fyra pedagoger för en avslutande återkoppling med intervjuer.

4.4 Etiska reflektioner

Studien utfördes enligt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2017) samt Dataskyddsförordningen. Kommunen, förskolorna, alla informanter och alla deltagande barn har pseudonymiserats, enligt GDPR, artikel 89, det vill säga att personuppgifter behandlas på ett sätt som innebär att personuppgifterna inte kan tillskrivas en specifik person utan att kompletterande uppgifter används. Personuppgifterna har förvarats skilt från dessa kompletterande uppgifter. Inga känsliga personuppgifter har samlats in. Allmänna personuppgifter som samlats in kommer inte att användas till annat ändamål än angivet i samtyckesinformationen.

Pedagoger och föräldrar har informerats om studiens syfte och upplägg. De lämnade samtyckesblanketter och var informerade om att de när som helst utan att ange orsak kunde dra tillbaka sin medverkan när som helst i forskningsprocessen.

Det är viktigt att beakta de etiska aspekterna kring barns delaktighet i studien. Även om vårdnadshavarna gett sin tillåtelse för barnet att delta, var vi hela tiden lyhörda och uppmärksamma för barnens eventuella signaler om obehag vid dokumentationstillfällena. Som forskare kan jag aldrig avsäga mig ansvaret att beakta barns integritet. Det är varje gång i mötet med barnet som frågan måste ställas.

5. Resultat och analys

Resultatredovisningen utgår från transkriptioner av video-inspelningar, ljudinspelningar och fältnoteringar. Excerpten presenteras narrativt i löpande text med insprängda citat. De redovisade avsnitten har valts utifrån analysbegreppen agentskap och flexibilitet. Agentskap visar sig vid aktörernas (barnens och pedagogernas) interaktion när de väljer olika teckensystem och material. Flexibiliteten blir synlig i samband med pedagogernas design av sociala processer för lärande och när barnen re-designar, omformar designen, i sina egna meningsskapande processer.

I resultatdelen kommer två barn, Vidar, tre år, och Mollis, två och ett halvt år, att vara i fokus. Vid det första tillfället har pedagogerna bestämt att de ska ”testa av” var barnen befinner sig ifråga om kompetens att använda en datorplatta. Pedagogernas mål är att barnet ska använda datorplattans kamera för att ta ett foto. Kamerapassen varade mellan 20 och 30 minuter. Vid det första tillfället valde pedagogerna att sitta med ett barn i taget, senare kom upp till fyra barn att vara med i kamerapassen. Pedagogerna utför själva det första passet med varje barn och gör noteringar.

Efter varje följande kamerapass genomfördes ett reflektionspass med pedagogerna. I resultatbeskrivningen har de två första reflektionspassen (ett efter Mollis andra pass, ett efter Vidars andra pass) tagits med för att skapa en förståelse för hur pedagogerna utvecklade de digitala läraaktiviteterna genom kollegiala lärprocesser. Beskrivningen av Mollis andra kamerapass illustrerar uppstarten av pedagogernas arbete och var barnen befinner sig i sin digitala kompetens. Det är först i Mollis fjärde kamerapass som relationen till hennes kulturella backpack börjar märkas.

5.1 Beskrivning av kamerapassen med Mollis

5.1.1 Mollis andra kamerapass (23 mars)

Runt bordet sitter Kajsa tillsammans med barnen Mollis, Ella och Loui. Målet är att barnen ska finna kameraikonen. Kajsa försöker under passets första sju minuter få barnen att finna kameran på de uppslagna datorplattorna. Mollis utropar: ”Jag hittade ett lejonvrål!” Mollis finner kameran. Hon låter datorplattan ligga ner på bordet och hon trycker många gånger på avtryckaren. Det klickar. Hon upprepar: ”Jag tog ett kort! Jag tog ett kort!” Hon ser inga bilder på skärmen eftersom kameran fotograferar bordet. Loui har lyft på sin platta och fotograferar. Mollis tittar på honom. Kajsa: ”Ska vi se om Mollis har en sån där så man kan byta kamera?” ”Ser du den där nere?”. Mollis trycker på kameraikonen. Kajsa lyfter på Mollis platta men Mollis lägger ner den på bordet igen. När Kajsa vänder sig till Loui, lyfter Mollis på plattan, vänder sig till mig och säger: ”Titta på mig”. Sedan lägger hon ner plattan igen och börjar trycka på avtryckaren. Kameran är nu riktad mot taket. Ella har lyft sin platta och tar kort på Kajsa. Loui riktar plattan mot mig och upptäcker att han tagit kort på mig. Mollis laborerar med att få plattan att stå. När Kajsa sett att alla barnen funnit kameran släpper hon det centrala uppdraget och de får fritt laborera med plattan.

I kamerapasset blir Kajsas förmåga till didaktisk flexibilitet prövad. Hon har designat en aktivitet som är ny både för barnen och för henne själv. Hennes tillåtande prestigelösa förhållningssätt tillåter barnen att experimentera med datorplattan. Kajsa uppnår sitt mål – alla barn finner kameraikonen – och barnen har fått möjlighet att utveckla sin multimodala literacy, ett fritt prövande av olika uttryckssätt för meningsskapande.

5.1.2 Reflektionspass (23 mars)

Kajsa som utfört kamerapasset stannar kvar och Gittan som varit ute med barnen kommer in. Jag ber pedagogerna att berätta vad de tänker på gällande barn och lärande. Kajsa berättar att hon direkt tänker på de små barnen. ”De `ohh – hur kunde jag...? Det handlar om glädje och de är lite förvånade. De kunde nåt de inte kunde innan”.

Gittan noterar att barnen under kamerapasset i första hand inte ville ”spela spel som man gör hemma, eller titta på film, utan dom är med och provar sig fram.” Kajsa hänvisar till filmsekvenserna när barnen tittar på varandras ageranden och försöker göra likadant, finna samma ikoner, och att de visar varandra. Här framkommer hur pedagogerna uppfattar barnens flexibilitet och lust att genomföra pedagogens design.

Inför planeringen av nästkommande kamerapass menar pedagogerna att det är viktigt att bygga vidare på glädjen i aktiviteten. Vi diskuterar att barnen funnit kameraikonen och att de tagit kort, men hur vet de att de tagit kort? Inga foton har visats upp. I nästa pass kommer det att visa sig om pedagogernas didaktiska flexibilitet, förmåga att designa och iscensätta en undervisningssituation, kommer att bidra till barnens digitala kompetens.

5.1.3 Mollis fjärde kamerapass (4 maj)

Gittan genomför passet med Molli, Vidar, Ella och Loui. Gittan frågar en stund in i passet: ”Vill ni ta kort på nåt annat nu?” Molli som verkat ointresserad under den första delen av passet är redan på väg från bordet säger: ”Jag vet vad vi kan ta på.” Hon hämtar en Babblare⁵ som hon ställer på bordet. Hon börjar leka med Babblaren och några andra leksaker som hon hämtar men

⁵ <https://babblarna.se/om-babblarna/>

Karin Forsling

hon låter plattan vara kvar på andra sidan bordet. Hon pratar för sig själv. Loui tar kort på Molli och babblarna. Molli vänder sig till mig och säger: ”Bobbo är röd.”

När Ella och Loui vill fotografera en röd filtrering på en skåpsdörr går Molli fram och tar ner den. ”Titta, jag tog loss den här!” Hon går och lägger ringen på bordet tillsammans med Babblaren och några andra röda föremål. Barnen ser förvånade ut och Gittan säger: ”Men Molli, dom håller på att ta kort på den där!” Då håller Molli upp ringen i luften så Ella och Loui kan fotografera.

Gittan har sin design för passet klar för sig. Barnen ska få fotouppdrag och de ska sedan i en ”utställning” prata om bilderna de valt ut för samtal. Molli verkar vara klar över vad Gittan vill och vad de andra barnen gör, men hon har även en egen agenda. Hon försöker re-designa Gittans upplägg. Pedagogerna har genom reflektionspassen uppmärksammat att en flexibel balans mellan ramsättning och frihet ger kamerapassen de intressantaste utfallen. Molli har å sin sida upptäckt att en lagom balans mellan motstånd och anpassning till pedagogernas design ger henne agentskap att genomföra passen på sitt sätt. Hon tycker mycket om Babblarna och är på väg att använda en av dem för sitt foto, men hon glömmer snart bort Gittans instruktion och väljer att konkret leka med figuren istället. Pedagogen inbjöd Molli att använda sin kulturella erfarenhet in i den planerade aktiviteten men Molli valde sin egen väg.

5.2 Beskrivning av kamerapassen med Vidar

5.2.1 Vidars andra kamerapass (6 april)

Vid detta kamerapass är Vidar ensam med Gittan. Gittans intention är att Vidar ska lära sig hur kameran på datorplattan fungerar och att han ska ta ett kort på ett gosedjur. Han är koncentrerad. Han vet hur en ”ajpåd”, som han kallar datorplattan, fungerar. Vidar trycker på en app som är inlagd på datorplattan men Gittan föreslår att han ska leta efter ”kameran”. Vidar säger bestämt nej och ler. Han finner det han söker och mycket snabbt är YouTubekanalen igång med filmklipp som visar mullrande traktorer och skramlande fordonsmonster. ”Ja ha tittat hos moffar”, säger Vidar. Gittan börjar se lite besvärad ut. Hon försöker fånga Vidars uppmärksamhet med att upprepa: ”Finner du kameran, Vidar?” Den upprymde och fokuserade pojken berättar högt att han varit på tractorpulling, ett svårt ord som han upprepar flera gånger för att Gittan ska förstå: ”Ja ha vaji på tjaktpolling, ja!”. ”Har DU varit på tractorpulling”, upprepar Gittan, och så är en

engagerad dialog på gång under tiden som traktorerna mullrar på i youtube-klippen. När passet är slut försöker Gittan åter få Vidar använda kameran men Vidar säger bestämt: ”Neej!”. Gittan vill att Vidar ska stänga av datorplattan men han sätter på den igen. Slutligen går han med på att avsluta passet.

Gittans design av aktiviteten är omfattande. Detta är Vidars andra kamerapass och Gittan har planerat att Vidar ska både finna kameran på datorplattan, lära sig använda den och ta kort på ett gosedjur. Vidars hantering av datorplattan visar att han har en viss vana vid digitala verktyg. Han berättar också för Gittan att så är fallet. Under passet visar han på en multimodal literacy, han använder olika appar, sidor och funktioner på datorplattan och han samtalar med Gittan om vad han gör, vad han ser och om vilken tidigare erfarenhet och kunskap han har av olika saker.

Gittan är den pedagog som inte varit med i den tidigare forskningsstudien. Hon har varit kort tid på förskolan och hon har bara hunnit vara med på en reflektionsrunda i studien. Hon försöker under en lång stund genomföra sin design och är mycket nära att ge upp, men en vändning sker när hon lyssnar in barnets röst och hans erfarenheter. Man kan säga att Gittan även lyssnar in sin didaktiska flexibilitet när hon ger Vidar agentskap att berätta om sin informella texterfarenhet.

5.2.2 Reflektionspass (6 april)

Gittan som utfört kamerapasset stannar kvar och Ulla som varit ute med barnen kommer in. Jag visar videosekvenser från kamerapasset på storskärmen. Jag stannar till för att uppmärksamma hur Gittan inleder uppdraget och vad som händer när Vidar envist säger ”nej!” Gittans agentskap att designa och iscensätta en undervisningssituation sätts på prov. Ulla undrar hur man skulle kunna ha gjort annorlunda: ”Hur får vi honom att göra uppdraget?” Hade det varit bättre med fler barn? Kan man ta bort YouTube? Pedagogerna noterar att Vidar lätt fann och kan hantera YouTubeklippen och de antar att han tittar på sådana hemma. De ser på filmen hur han vägrar att lyssna på Gittan, dock med ett leende. Vi stannar vid sekvensen med tractorpullingen och talar om den positiva kunskapande dialog som uppstår mellan barn och pedagog.

Vi ser hur Gittan avslutar passet. Hon lyckas få Vidar att stänga av klippen. Gittan försöker en sista gång att få Vidar att göra uppdraget med kameran men ger upp när Vidar säger nej, och Vidar avslutar, fortfarande glad, trots att han varit ivrig att få fortsätta.

Karin Forsling

Pedagogerna diskuterar lärande utifrån glädje och motivation men också (utan att använda begreppen direkt) om socialisering, identifikation, bekräftelse, digital kompetens. Jag frågar vilka lärdomar pedagogerna tagit med sig. Gittan menar att det är betydelsefullt att våga vara ihärdig fast man inte tror något händer. När vi talar om vad Vidar kan ha lärt sig under kamerapasset lyfter Ulla begreppen dialog och kommunikation. I reflektionen framträder Gittans intention att låta Vidar få agentskap, att det är viktigt att man vågar låta barnen pröva sig fram.

Gittan och Ulla tar med sig sina anteckningar från reflektionspasset till nästa personalmöte då kommande kamerapass ska planeras av Ulla. Pedagogerna har bestämt att alla ovidkommande appar och ikoner ska tas bort på datorplattorna. Det talar också om vikten att knyta an till barnens motivation och glädje.

5.2.3 Vidars tredje kamerapass (20 april)

Vidar, Ella och Loui sitter tillsammans med Ulla vid bordet där datorplattorna ligger. Hon tar fram en påse: ”Vad tror ni jag har med idag?” Vidar ser glatt på datorplattorna och säger: ”Och du har ajpäds!” Ulla räcker fram påsen till Vidar: ”Nu ska vi se vad du hittar för nåt”. Vidar stoppar ner handen och tar fram en Babblare. Ella och Loui tar också fram varsin Babblare ur påsen. Loui ställer sin Babblare på bordet och säger: ”Jag har en sån hemma”. Ulla speglar: ”Har du en sån hemma?”

Ulla tar högen med datorplattor och fortsätter: ”Och det här visste ni vad det var? Och idag ska vi använda dom till att ta kort. Använda kameran. Inte spel och inte YouTube, utan ta kort.” Vidar glatt till Ulla: ”Jag ska det!” Ulla delar ut plattorna. Ulla ställer två Babblare var framför varje barn. När plattorna är påslagna säger Ulla: ”Nu kan ni få pröva att ta kort”. Vidar vänder plattan bakochfram mot motivet. Ulla hjälper honom att vända på plattan och efter några försök har Vidar tagit kort på sina Babblare. Han ser nöjd och glad ut.

Loui upptäcker att han kan fotografera Ulla och håller på med det en lång stund. Vidar vinklar datorplattan horisontellt och tar kort på Ellas Babblare. De pratar med varandra. På eget initiativ lägger Vidar ner plattan och börjar swipa bilder. Ulla interagerar genom att luta sig fram och säga: ”Titta vad många bilder” och Vidar tillägger: ”Som jag tagit”. Ulla avslutar passet med att be barnen

stänga av plattorna. Babblarna läggs tillbaka i påsen. Vidar kramar sin ”ajpåd”. Ulla säger ”Tack för idag”.

Pedagogerna har genom sina reflektionspass tillsammans med forskaren kontinuerligt diskuterat upplägg för kamerapassen. Från det senaste reflektionspasset har Ulla tagit med sig idén om att använda något från barnens kulturella backpack för att inspirera till fotografering. Ulla är en av de pedagoger som uttalade sig som ointresserad av digital teknik i början av studien. Hon har dock arbetat många år på förskolan och hon är en lugn och metodisk person. Hennes design för kamerapasset bygger på pedagogisk erfarenhet snarare än teknologisk kunskap. Ulla tar ett tydligt agenskap under hela passet men hon interagerar hela tiden med barnen och uppmärksammar deras erfarenheter. I passet verkar det som att Vidar accepterar designen på ett helt annat sätt än i det tidigare passet med Gittan.

5.2.4 Mollis och Vidars femte kamerapass (18 maj)

Vid studiens sista kamerapass håller Kajsa i genomförandet. Barnen Molli, Vidar och Loui deltar. Kajsa har designat passet utifrån kollegornas tidigare reflektioner. Kajsa har byggt upp en liten fotografstudio på en pall. Nedanför sitter olika leksaksdjur på golvet och i ’studion’ ligger ett antal färgglada hattar. Datorplattorna ligger på ett bord. När barnen kommer in i rummet går de runt och tittar på Kajsas iscensättning. De småpratar. Kajsa ber dem sätta sig vid bordet och hon säger: ”Vidar är en fotograf, Molli är en fotograf, Loui är en fotograf”. Kajsa till Molli: ”Ska du se om du hittar kameran nu då?” Molli, utan att ha provat: ”Jag hittar ingen kamera”. Hon upprepar det flera gånger. Vidar vänder omedelbart kameran mot de uppradade leksakerna på golvet och börjar fotografera. Pojkarna fotograferar olika motiv. De småpratar. Kajsa lämnar bordet och frågar Vidar om han vill börja fotografera i studion. Kajsa instruerar och berättar att han ska välja ett av djuren som ska få ”sitta hos fotografen”. Han väljer en kanin och sätter den på stolen i studion. Under tiden vänder Molli sin skärm mot mig och säger: ”Titta en klocka!”

Kajsa visar Vidar att han kan sitta på en stol framför studion men Vidar säger: ”Jag vill inte” och går och sätter sig vid bordet och säger: ”Så här”. Kajsa tar istället fram Loui som är beredd att delta. Loui väljer en apa och en hatt som apan ska ha vid fotograferingen. Vidar och Molli reser sig och vill nu också delta men Kajsa ber dem vänta på sin tur. Loui hämtar sin datorplatta, ställer

Karin Forsling

sig framför studion och börjar fotografera. Kajsa står bakom honom för att hjälpa honom rikta kameran. När de är klara klappar Loui i händerna.

Vidar går ivrigt fram, arrangerar sin kanin och börjar fotografera. Han gör likadant som han sett Loui göra och allt går snabbt och smidigt. Sedan sätter han sig vid bordet och tittar på skärmen. Under tiden har Molli lekt med en Babblare. Kajsa säger: ”Molli, nu är det din och Bobbos tur att komma till fotografen”. Molli svarar ”Okej” och går fram och sätter den röda Babblaren på studiostolen. Kajsa ber henne gå och hämta kameran. På väg med kameran tar hon kort på Vidar: ”Jag ser dig faktiskt” och sedan tar hon kort på alla. När hon kommer till Kajsa ställer hon sig som pojkarna har gjort och med hjälp av Kajsa: ”Kommer du ihåg hur man gör?” fotograferar hon sin Babblare med hatt. När hon är klar ber Kajsa barnen att ta fram ett foto var och lägga datorplattorna på bordet så att alla kan se: ”Nu vill jag att ni visar era kort som ni tog”. ”Vi gör en utställning!” Molli hämtar två Babblare och sätter dem på sin datorplatta.

Efter utställningen går barnen runt och arrangerar och fotograferar fritt. Molli har hämtat många leksaker och sen letar hon efter plattan: ”Var är min kamera nu?” Hon finner den och tar några kort och använder den sen som golv för leksakerna. Loui tittar på bilderna från studiofotograferingen och Vidar fortsätter arrangera och fotografera en stund till innan passet är över. I detta för studien sista kamerapass har Kajsa designat något som går utöver de tidigare passens upplägg. Barnen ser fotografstudio och leksakerna, men de har först svårt att förstå hur de ska använda arrangemanget. Vidar uppvisar liknande reaktion som vid hans först beskrivna kamerapass, med ett ”Jag vill inte”. Molli leker även nu mer med sakerna än tar kort på dem. Utvecklingen av passens innehåll verkar utmanande på barnen och det är först när Loui arrangerar och tar kort på sin leksak i studion som Vidar vill göra detsamma. Kajsa visar sin didaktiska flexibilitet genom att använda de olika delarna i designen, dels de materiella men också de kulturella, för att erbjuda lärande och meningsskapande för barnen.

6. Diskussion

Artikeln syftar på att belysa och diskutera hur barns informellt erövrade textkunskaper tas tillvara, eller inte tas tillvara, när barn och pedagoger interagerar i formella digitala literacyaktiviteter i förskolans undervisning. Forskningsfrågorna har relaterat till hur mötet mellan barnens perspektiv och pedagogernas kunskapsförståelse yttrar sig. Jag har även studerat hur barnens agentskap och pedagogernas flexibilitet visar sig i undervisningssituationerna.

Pedagogernas flexibilitet är didaktisk och den kan benämnas transformationskompetens – i betydelsen en förmåga att använda olika lärverktyg vid olika lärtillfällen och skeden (Forsling, 2017). Transformationskompetens innefattar den didaktiska flexibilitet som handlar om att hantera och förstå såväl personers individuella olikheter som olikheter mellan olika lärverktyg (jfr. Forsling, 2017; Rose & Meyer, 2002). Frågan om meningsskapande hör samman med pedagogens förmåga till didaktisk flexibilitet och hur de formar sociala processer och skapar förutsättningar för lärande, hur de designar och re-designar de egna meningsskapande processerna (Forsling, 2017; Elm Fristorp, 2012).

Genom att använda en designbaserad metod, var pedagogerna i studien agenter i ett komplext system som involverade det förväntade och det oväntade genom interaktion (se Brown, 1992; Collins, 1992). Viktiga faktorer för att erbjuda barnen delaktighet och meningsskapande var pedagogens roll och deras syn på barn och kulturella samspel (jfr Kjällander, 2011, 2014). Utifrån det didaktiska designperspektivet blir iscensättningarna, den institutionella inramningen betydelsefull. Inramningen innebär att någon har designat en text, men att läsaren sedan designar sin egen läsning, tolkning och förståelse av de erbjudanden som ges. Omsatt till förskolans värld är det just det som händer när barn och pedagoger samles eller samarbetar med de digitala verktygen. Pedagogerna i studien designade och iscensatte aktiviteter där digitala verktyg användes, barnen re-designade utifrån den möjliga agentskap de erbjöds och tog. Pedagogerna utvecklade efter reflektionspassen nya sätt att tänka på lärande – de nyttjade sin transformationskompetens – och detta fortsatte i en undersökande spiral i det som Thestrup (2011) kallar en experimenterande gemenskap. Han beskriver hur såväl teknologierna som narrativen aktiveras och transformeras i en sådan gemenskap. Detta fenomen kan användas som bas för nya kommunikationsmöjligheter, lekar och berättelser. I denna offensiva strategi finns möjligheten för barn och pedagoger att bli producenter. Molli och Vidar utvecklar detta på lite olika sätt.

Molli har under de först beskrivna kamerapassen svarat till synes ointresserat på pedagogernas försök att få henne att använda datorplattans kamerafunktion. Hon har accepterat men oftast visat genom sitt kroppsspråk (försöker gå ifrån bordet, göra andra saker än de som pedagogerna ber om, småbusat med kompisarna o s v) och verbalt språk (skämtar, pratar om annat, o s v) att intresset för datorplattan och pedagogens intentioner inte tilltalat henne. Hon är aktiv utifrån sina egna intentioner och söker sig till föremål som tilltalar henne (röda saker, Babblare, andra leksaker). Hon gör egna val samtidigt som hon på ett smidigt sätt hörsammar pedagogernas uppmaningar. Molli inbjuds av pedagogerna att delta i gemensamma aktiviteter, men hon använder sitt agentskap att omforma designen så den passar hennes egna intentioner. Pedagogerna försöker rikta fokus på både teknologin, datorplattan, och aktiviteten, att fotografera, men Molli tar sig förbi pedagogens design, hon agerar självständigt utifrån egna val (se Lagerlöf, Wallerstedt & Kultti, 2019 samt Mäkitalo, 2016). Man kan säga att Molli utövar agentskap i form av motstånd, hon utmanar pedagogens intentioner och väljer därigenom bort gemenskap och delaktighet (jfr Corsaro, 2012; Skånfors, 2013). Samtidigt märks att hon har en önskan till anpassning och att vara en del i kollektivet – hon gottgör sitt misstag med den röda ringen och arrangerar en annan möjlighet för kamraterna att fotografera den. Denna samtidigt strävan efter anpassning och motstånd kan illustrera att Molli har kompetens att hantera och förstå omgivningens normer, regler och sociala strukturer (jfr Eriksson Bergström, 2013).

Vidar visar en utveckling gällande digital och multimodal kompetens. Han har från första kamerapasset lärt sig hantera kamerafunktionen så att han självständigt kan fotografera det han vill på det sätt han vill. Han kan datorplattans grundläggande funktioner och han varierar mellan att interagera med de andra barnen och att arbeta självständigt. Vidar har också uppfattat en av de etiska reglerna gällande digital fotografering – att fråga om lov. Men till att börja med visar även Vidar, liksom Molli, på visst motstånd mot pedagogens design av aktiviteten. Han nekar bestämt, om än med ett leende, att göra det Gittan ber honom om. Men när han finner YouTubeklippen som han känner igen, med de bullriga traktorerna, så verkar det som att han finner sig till rätta. Gittan låter honom titta en lång stund och de samtalar om det som sker på skärmen. När Ulla vid nästkommande pass säger att barnen inte ska titta på filmer, utan använda kameran för att ta kort, säger Vidar glatt: ”Jag ska det!” Och i de följande kamerapassen märks nästan inte Vidar eftersom

han relativt självständigt arbetar med att ta foton på eget initiativ. Han använder sitt agentskap att skapa ett eget handlingsutrymme inom, men ändå sär-skilt, från gemenskapen (jfr Corsaro, 2012 samt Mäkitalo, 2016). Det är också intressant att notera att Vidar under studien går från att vara digital konsument till digital producent.

I det sista kamerapasset ser vi Molli och Vidar och deras fortsatta digitala utveckling. Vi kan notera att Molli verkar följa sitt första lite svala intresse för datorplattan och pedagogens intentioner, design och iscensättning. Vidar däremot har från att vara ganska bestämt avståndstagande blivit en engagerad fotograf som dock inte alltid följer pedagogens instruktioner och önskemål, men som är intresserad nog för att re-designa och laborera med de givna uppgifterna.

Vilka möjligheter att använda sina kulturella backpack hade Molli och Vidar i kamerapassen? Togs deras erfarenheter till vara i interaktionen mellan dem, pedagogerna och de digitala verktygen? Hamnade barnens uttryck i centrum? Troligtvis var Gittans legitimering av Vidars tractorpulling-klipp betydelsefulla för Vidars fortsatta intresse för datorplattan som kamera, men det är inget som kan bevisas. Kanske spelade Babblarna, kända från internet, tv och kommersiella medier, en viss roll för att Molli skulle hålla fast vid en aktivitet som egentligen inte var så intressant för henne, men det är inte heller något som kan stärkas utifrån analysen. Däremot tydliggörs hur erbjudandet av agentskapet och den didaktiska flexibiliteten påverkade utfallet av studiens resultat.

7. Slutord

På vilket sätt togs barnens informellt erövrade textkunskaper tillvara när de och pedagogerna interagerade i formella digitala literacyaktiviteter i förskolans undervisning? I resultaten synliggörs hur pedagoger i en svensk förskola upptäcker barnens värld, barnens blick och sammanhang i arbetet med kameran. De digitala passen gav barnen agentskap – en röst, en berättelse som lärarna kanske inte skulle ha upptäckt annars. Mötet mellan barnets perspektiv och pedagogens kunskapsförståelse gav ny kunskap och i sammanhanget blev pedagogens syn på barn och kulturellt samspel viktigt, något som synliggjordes i de efterföljande reflektionspassen. Mötet blev såväl sammanhangsskapande utifrån ett didaktiskt perspektiv, som meningsskapande ur ett lärandeperspektiv. Analysens begrepp agentskap och flexibilitet blev synliggjorda men det blir även tydligt att barnens kulturella backpack inte tillvaratogs i den utsträckning som hade varit möjlig i

Karin Forsling

sammanhanget. Pedagogerna hade vid kamerapassen fullt upp med att arbeta med en grupp 2-3-åringar, därtill digitala nybörjare, något som i sig kan räcka i en undervisningssituation.

Med en fortsättning, en förlängning av studien, hade interaktionen mellan barnens kulturella backpack, pedagogernas transformationskompetens och de digitala verktygens multimodalitet, varit fullt möjligt att utveckla. Det hade också varit möjligt att studera om det var det multimodala verktyget, den digitala kameran, i sig eller om det var det reflekterande arbetssättet som gav pedagogerna känslan av att de uppmärksammande barnens röster tydligare.

Studiens resultat är inte generaliserbara men väl överföringsbara. Motsvarande upplägg är mycket möjliga att genomföra på andra förskolor vare sig det sker i Sverige eller i andra delar av Skandinavien. Området är lite beforskat och det finns en stor potential i att till exempel vidare undersöka hur agentskap kan kopplas samman med transformationskompetens. En sådan studie kan vara betydelsefull inte bara för att legitimera barnens informellt erövrade och utvecklade digitala backpack i förskolans undervisningssammanhang, utan för att även legitimera pedagogernas agentskap att arbeta med digitala verktyg i förskolan.

Referenser

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Designbaserad forskning: Ett decennium av framsteg inom utbildningsforskning? *Pedagogisk forskning*, 41(1), 16-25.
- Bannan-Ritland, B., Gorard, S., Middleton, J. & Taylor, C.M. (2008). *The "complete" design experiment: from soup to nuts*. In: A. E. Kelly, R. A. Lesh and J. Y. Baek (Eds.), *Handbook of design research methods in education: innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching* (pp. 21-46). Routledge.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2005). *Lärare av i morgon*. Lärarförbundets förlag.
- Carlsson, U. (2010) Introduktion. Barn och unga i den digitala mediekulturen. In U. Carlsson (Ed.), *Barn och unga i den digitala mediekulturen*. Nordicom, Göteborgs universitet
- Carrington, V. (2005). New textual landscapes, information and early literacy. In J. Marsh (Ed.), *Popular culture, new media and digital literacy in early childhood*. Routledge Falmer.

- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O’Shea (Eds.), *New directions in educational technology*, 96, 15-22. Springer-Verlag.
- Corsaro, W. A. (2012). Interpretive reproduction in children’s play. *American Journal of Play*, 4 (4), 488-504. Springer.
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood* (4th ed.). SAGE.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2nd Ed.). Falmer Press.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* [Research handbook: For small scale research projects in social sciences]. Studentlitteratur.
- Elm Fristorp, A. (2012). *Design för lärande: barns meningskapande i naturvetenskap*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.
- Eriksson Bergström, S. (2013). *Rum, barn och pedagoger: Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. Dissertation. Umeå universitet.
- European Parliament. (2005). *Europaparlamentets lagstiftningsresolution om förslaget till Europaparlamentets och rådets rekommendation om nyckelkompetenser för livslångt lärande*.
- Forsling, K. (2017). *Att överbrygga klyftor i ett digitalt lärandelandskap. Design och iscensättning för skriv- och läslärande i förskoleklass och lågstadium*. Dissertation, Åbo Akademi.
- Forsling, K. (2020). Hur tänkte du nu? Digitala verktyg och kollegiala lärprocesser i förskolan. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 38(2), 57-73.
- General Data Protection Regulation. Regulation (eu) 2016/679 of the European Parliament and of the council of 27 april 2016.
- Gjems, L. (2018) *Förskolans arbete med tidig litteracitet - på barns villkor*. Studentlitteratur.
- Hedge, H. (2011). Rethinking Sponge Bob and Ninja Turtles: Popular culture as funds of knowledge for curriculum co-construction. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 25-29.
- Hvit Lindstrand, S. (2015). *Små barns tecken- och meningskapande i förskolan. Multimodalt görande och teknologi*. Doktorsavhandling, Jönköping University.
- Jernes, M. (2013). *Interaksjoner i digitale kontekster i barnehagen*. Doktorsavhandling, Universitetet i Stavanger.
- Jewitt, C. (2012). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. Routledge.

- Karlsson Häikiö, T. (2018). Cultural participation for, with and by children – enhancing children’s agency through art pedagogy, visual knowledge-building and learning. In: *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 7(1), 1893-2479.
- Kjällander, S. (2011). *Designs for learning in an extended digital environment: Case studies of social interaction in the social science classroom*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.
- Kjällander, S. (2014). Förskolebarn och digital literacy. In U-K. Lundgren Öhman, (Ed.), *Mediepedagogik på barnens villkor*. Lärarförlaget.
- Kjällander, S., & Riddersporre, B. (2019). *Digitalisering i förskolan: på vetenskaplig grund*. Natur & Kultur.
- Klerfelt, A. (2007). *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediekultur och pedagogisk praktik*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.
- Kress, G. (2009). What is mode? In C. Jewitt (Eds.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge.
- Lagerlöf, P., Wallerstedt, C. & Kultti, A. (2019). Barns ‘agency’ i lekresponsiv undervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 44-63.
- Leijon, M., & Lindstrand, F. (2012). Socialsemiotik och design för lärande: Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(3-4), 171-192.
- Letnes, M. A. (2017). *Legende Lärning med Digitale Medier*, Akademisk Forlag.
- Ljung-Djärf, A. (2004). *Spelet runt datorn – datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan*. Doktorsavhandling, Malmö högskola.
- Loseke, D.R. (2013). *Methodological thinking: Basic principles of social research design*. Sage Publications, Inc.
- Lpfö 98, rev 2016. Läroplan för förskolan. Skolverket.
- Lund, A., & Hauge, T. E. (2011). Designs for teaching and learning in technology-rich learning environments. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 6(4), 258-271.
- Marsh, J. (2016). The digital literacy skills and competences of children of preschool age. *Media Education: Studi, Ricerche, Buone Practice*, 7(2), 197-214.
- Mäkitalo, Å. (2016). On the Notion of Agency in Studies of Interaction and Learning, *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 64-67.
- New London Group. (1997). A pedagogy of multiliteracies. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.

- Nilsen, M. (2018). *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2016). *Lärandets Grogrund*. Studentlitteratur
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15(1), 85–109.
- Rönnerberg, M. (Ed). (2008). *Blöjbarnstv. Om hur barn under 3 år upplever tv och leker med fjärrkontroll*. Filmförlaget.
- Sarainen, H. & Kumpulainen, K. (2014). A Visual Narrative Inquiry into Children's Agency in Preschool and First Grade, *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), pp.141–174.
- Selander, S. & Kress, G. (2017). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Sheridan, S., Sandberg, A. & Williams, P. (2015). *Förskollärarkompetens i förändring*. Studentlitteratur.
- Skånfors, L. (2013). *Barns sociala vardagsliv i förskolan*. Doktorsavhandling, Karlstads universitet.
- SOU 2015:28. *Gör Sverige i framtiden – digital kompetens*. Stockholm 2015.
- Statens Medieråd (2019). *Småungar och medier, 2019 [Kids & Media]*.
<https://statensmedierad.se/publikationer/ungarochmedier/smaungarochmedier2019.3348.html>
- Thestrup, K. (2011). *Det eksperimenterende fællesskab - Medieleg i en pædagogisk kontekst*. Doktorsavhandling, Aarhus Universitet.
- Thomas, A. (2011). Towards a transformative digital literacies pedagogy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 6(1–2), 89–102.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.
- Åkerfeldt, A. (2014). *Didaktisk design med digitala resurser: En studie av kunskapsrepresentationer i en digitaliserad skola*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.
- Åkerlund, D. (2014). *Elever syns på nätet: Multimodala texter och autentiska mottagare*. Doktorsavhandling, Åbo Akademi.
- Öhman, M. (2016). *Samspelebar och samtalsklar: om samtal i förskolan och skolan*. Liber.

Karin Forsling