

Mens vi venter...

**Barns betraktninger om IKT
og sosialt samspill i barnehagen**

Master IKT i læring

Ann Iren Bøe Laupsa
Høgskolen Stord/Haugesund
Mai 2008

Forord

Om forfatteren

Min faglige bakgrunn er hentet fra Høgskolen Stord/Haugesund, hvor jeg studerte til førskolelærer med fordyping i 6-10-årspedagogikk, og hvor jeg nå tar min mastergrad i IKT i læring. Jeg har virket som styrer og pedagog i barnehage. Min bakgrunn har formet meg, og er både bevisst og ubevisst med på å påvirke det jeg kommer fram til i denne undersøkelsen. Leseren må ta min bakgrunn i betraktning, når han/hun leser og vurderer innholdet i denne oppgaven.

Takk

En lang prosess er til ende, og det er på tide å sette strek. Arbeidsprosessen har vært krevende, men har samtidig gitt meg erfaringer og kunnskap som jeg ikke ville vært foruten. Arbeidet har blitt mer og mer interessant jo lenger ut i prosessen jeg har kommet. Etter hvert som man finner noen svar, dukker nye spørsmål opp.

Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder, Knut Steinar Engelsen. Takk for at du hadde troen på meg, for fruktbare diskusjoner, konstruktive tilbakemeldinger, og for din gode evne til å stadig inspirere til videre faglig arbeid. Takk til miljøet på Osahaugen. En stor takk går til Margrethe Jernes og Marta Sinnerud, IKT-damene på Ormaberget. Takk for interessante diskusjoner om IKT og barnehage. Deres arbeid med IKT i barnehage inspirerer meg. Margrethe; til slutt fant jeg mitt eget postkort! Takk til Neeta Sankholkar for god hjelp med å oversette sammendraget til engelsk.

Til mine informanter, barna i barnehagen; takk for at dere ville dele deres tanker og kunnskap med meg, og for den forståelsen dere viste for at jeg ikke kunne vite det av meg selv, siden det ikke var data da jeg var liten! Takk til alle voksne i barnehagen for at dere ville ta imot meg i en travel hverdag, og for at jeg følte meg velkommen.

En stor takk til mine medstudenter, Siri Bjøndal Gabrielsen som har delt oppturer og nedturer med meg fra dag én på studiet, og Elisabeth Wiig og Liv Nyborg, som jeg har jobbet sammen med i innspurten. Takk for godt samarbeid til dere alle.

Takk til slekt og venner som har gitt meg rom, og har vist forståelse for prosessen jeg har vært igjennom. Sist men ikke minst, må jeg få takke familien min. Barna mine, Monica, Hans Olav og Tor Øystein, takk for at dere har holdt ut med en mamma som svarer i hytt og pine, og som ikke alltid har vært verken fysisk eller mentalt til stede. Dere er min store inspirasjon. Johannes, som alltid står ved min side, støtter mine påfunn, og motiverer og hjelper meg. Takk for din uforbeholdne støtte i over 20 år.

Til dere alle, for at dere har hatt troen på meg, når jeg selv har tvilt...

Sagvåg, mai 2008

Ann Iren Bøe Laupsa

Innhold

Sammendrag	1
1 Innledning	3
1.1 Problemområde og problemstilling	4
1.1.1 Begrensning av oppgaven	7
1.1.2 Begrepsavklaring	7
1.1.3 Oppgavens oppbygning	7
1.2 Historisk og kulturell kontekst	8
2 Teori	9
2.1 Innledning	9
2.2 Lovverk og retningslinjer for barnehagens arbeid	9
2.3 Forskning og utviklingsarbeid på området	10
2.3.1 Forskning og utviklingsarbeid i Norge	10
2.3.2 Forskning i gang på HSH	12
2.3.3 Internasjonal forskning	12
2.3.4 Dataspill	14
2.4 Sosiokulturell læringsteori	16
2.4.1 Opphavet til det sosiokulturelle perspektivet	16
2.4.2 Det sosiale fellesskapet og læring	16
2.4.3 Språk og kommunikasjon	17
2.4.4 Dialogens stemmer	18
2.4.5 Sosialt samspill og læring	19
2.4.6 En skulder å lene seg mot	22
2.4.7 Mediering og artefakt	24
2.5 Sosial kompetanse	24
2.5.1 Sosial kompetanses fem hovedområder	25
2.5.2 Emosjonell intelligens	27
2.5.3 Sosial kompetanse og den voksnes betydning	27
2.6 Barns perspektiv	28
2.7 Sammendrag	29
3 Metode	31
3.1 Metodiske tilnæringer og valg	31
3.1.1 Kvalitativ og kvantitativ metode	31
3.1.2 Induktiv tilnærming	31
3.1.3 Etnografisk inspirert tilnærming	32
3.1.4 Fenomenologisk inspirert tilnærming	32
3.1.5 Grounded theory	33
3.1.6 Interaksjonsanalyse	34
3.2 Valg av datainnsamlingsstrategi	34
3.2.1 Videofilming	35
3.2.2 Observasjon	36
3.2.3 Intervju	37
3.2.4 Asymmetri – symmetri i intervjusammenheng	38
3.3 Etske refleksjoner	39
3.3.1 Anonymisering og meldeplikt	40
3.4 Utvelgelse av forskningsfelt	40
3.4.1 Gjennomføring	41
3.4.2 Om datainnsamlingsperioden	44
3.4.3 Intervju med pedagog – kontekst	44

3.5	Sammendrag	45
4	Empiri	47
4.1	Kontekst.....	47
4.1.1	Sted	47
4.1.2	Innhold på PC-ene	48
4.1.3	Tid.....	48
4.2	Observasjonene.....	49
4.3	Inndeling i kategorier	53
4.3.1	Seriøs, men kjekk dataaktivitet.....	54
4.3.2	Opplevelse av deltagelse	58
4.3.3	Mens man venter	62
4.3.4	Alene eller sammen?	66
4.3.5	Medfølelse og forståelse for andre	68
4.3.6	Vanskelig å gi seg.....	70
4.4	Metodiske refleksjoner om datainnhenting.....	73
4.5	Sammendrag	74
5	Analyse av empiri.....	76
5.1	Barns perspektiv vs. voksnes perspektiv	76
5.2	Opplevelse av deltagelse	78
5.3	Mens man venter	81
5.4	Fra ord til handling	83
5.5	Seriøs, men kjekk aktivitet	87
5.6	Sammendrag	89
6	Konklusjon	90
6.1	Videre forskning/veien videre	92
7	Litteraturliste	93
8	Figurliste.....	98
9	Vedlegg.....	99
9.1	Dialog mellom Jonas og Hanne.....	100
9.2	Samtykkeskjema.....	102
9.3	Navn og aldersfordeling på barna.....	104
9.4	Intervjuguide.....	105
9.5	Meldeskjema - NSD	107

Sammendrag

Bakgrunnen for undersøkelsen er innføringen av digitale verktøy i en del norske barnehager. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2006) legger føringer på at digitale verktøy bør innføres, men samtidig hersker det tvil om hvordan, og i hvilken grad det bør gjøres. Barnehagen i Norge som institusjon er tradisjonelt preget av en sosialpedagogisk tenkemåte. Det sosiale samspillet ligger til grunn for lek og læring, og er med på å utvikle og sosialisere individet. Vygotskys sosiokulturelle syn på læring står sentralt. Utvikling av sosial kompetanse vektlegges sterkt. Man mener at det foregår mye sosialt samspill rundt datamaskinen i barnehagen, uten at det er gjort noe særlig forskning på området. Det meste av forskningen på IKT og barn, er gjort på eldre barn. Samspillslæring er, ifølge Sinnerud (2007), en av de viktigste begrunnelsene pedagoger gir, for å bruke IKT i barnehagen. Målet med undersøkelsen er å finne ut hvilke tanker barn har om det sosiale samspillet rundt datamaskinen. Jeg har ikke funnet forskning som har hatt fokus på hvilke tanker barna selv gjør seg om det sosiale samspillet rundt datamaskinen. Barns medvirkning vektlegges i større grad nå enn tidligere, og det er i den forbindelse jeg ønsker å finne ut hvilke betraktninger barn gjør seg. Digitale verktøy er et omfattende begrep. Undersøkelsen er begrenset til bruken av standard PC-arbeidsstasjon, med tilhørende programmer, inkludert dataspill. Situasjonene som blir observert finner sted i barnehagens frilek, begrunnet i at forskning viser at datamaskinen brukes mest der (Plowman og Stephen, 2003). Problemstillingen for undersøkelsen er:

Hvilke betraktninger har barn i forhold til bruk av IKT, og det sosiale samspillet rundt datamaskinen, i barnehagens frilek?

Teoritilfanget i undersøkelsen utgjøres av sosiokulturell læringsteori basert på Vygotsky, supplert med Bakhtin, kjent for sin dialogteori, og som innførte begrepet IPD (Internally Persuasive Discourse). Jeg kommer videre inn på sosialt samspill og sosial kompetanse, hvor i hovedsak Daniel Goleman og Kari Lamer brukes for å klargjøre begrepene. I en undersøkelse hvor barns stemmer skal høres, er det nødvendig å dvelte med hva barns perspektiv vil si.

Metodetilnærmingen er induktiv, og inspirert av fenomenologi og etnografi. Datainnsamling og analyse foregår parallelt, og teorien preges av funnene man gjør.

Paralleller trekkes mot Grounded Theory. Empirien dannes av videoobservasjoner, gruppeintervju og individuelle intervju. Videoopptakene har to funksjoner. De blir brukt som Stimulated Recall i forbindelse med intervjuene. Bruk av videofilming som hjelpemiddel for intervju er en velkjent metode, som så vidt vites, ikke er brukt på så små barn tidligere. Videoopptakene danner i tillegg et grunnlag for interaksjonsanalyse. Observasjon, samt intervju med pedagog, danner et bakteppe for å underbygge og forstå det øvrige datamaterialet. Det er ni barn som er informanter til denne undersøkelsen, som dermed har et klart kvalitativt preg. En slik undersøkelse må alltid leses i lys av den konteksten den er foretatt i, og man må ta forfatterens forforståelse i betraktning.

Når barna i undersøkelsen bruker IKT i barnehagens frilek, er det i praksis dataspill de velger. Barna viser forståelse for at jeg som voksen trenger å få kunnskap fra dem, og de fremstår som den kompetente andre. Funnene viser at barna benevner aktiviteten rundt datamaskinen som at ”vi spiller data”, samtidig som de presiserer at det kun er én som spiller om gangen. For dem som ikke spiller oppfattes aktiviteten rundt datamaskinen som en ventetid. Går man vekk, mister man turen sin. Det oppstår konflikter i det sosiale samspillet rundt datamaskinen, mellom den som spiller og tilskuer. Barna bagatelliserer konflikter, som jeg som voksen betegner som forholdsvis store. Konflikter løses ved at tilskuer gir seg, eller går vekk. Den som spiller gir seg ikke. Det er et visst hierarki i rekkefølgen på hvem som får spille, som i hovedsak preges av barnas alder. De minste barna venter lengst. Barna uttrykker at de ønsker å være alene når de spiller data. Å bruke data syns alle barna er kjekt, men de gir lite uttrykk for glede og humor i interaksjonen.

Det er ikke alltid samsvar mellom det voksne perspektivet, og barns perspektiv, i undersøkelsen. Det viser betydningen det har å søke barns perspektiv, for å reflektere over egen praksis. Det sosiale samspillet verdi i forbindelse med bruk av IKT i barnehagens frilek kan diskuteres.

Resultatene fra denne undersøkelsen er ikke generaliserbare. De må tolkes ut fra den konteksten de er foretatt i. Likevel får man et blikk inn i barns perspektiv, som kan bidra til å gi oss nye tanker om bruk av IKT og sosialt samspill i barnehagens frilek. Avslutningsvis vises det til videre forskning som kan være aktuell på området.

1 Innledning

”Det er i møtet vi har mulighet til å utvikles som mennesker, det er i møtet med andre mennesker vi øker vår selverkjennelse og vårt sosiale gehør, eller evne til samvær med andre”
(Öhman, 2007:98).

Alle barnehager skal være til beste for barna. Hva som egentlig er det beste er vanskelig å si. Noen vil hevde at det er nødvendig å introdusere digitale verktøy for barn allerede i barnehagen (Ljung–Djärf, 2002, 2004, Plowman og Stephen, 2003), mens andre fremhever viktigheten av at barn skal skjermes for påvirkningen som digitale verktøy innebærer. Særlig mener noen forskere og pedagoger at det er negativt hvis det blir brukt for mye tid på de digitale verktøyene, og i tillegg kan bruk av digitale verktøy oppleves som passiviserende (ibid.). Ifølge pedagoger som Ljung-Djärf henviser til, er det da i særlig grad (utstrakt) bruk av dataspill man tenker på. I dagens barnehager er det varierende grad av bruk av digitale verktøy. Noen barnehager profilerer seg med at de er datafrie, mens andre fremhever at de legger vekt på bruk av digitale verktøy og hvor viktig dette er. Begrunnelse for å innføre IKT i barnehagen, kan være at det er viktig og verdifullt at barn allerede i barnehagen kommer i kontakt med, og venner seg til IKT (Ljung-Djärf, 2002). Samtidig fremstår bruk av data som en risikofylt aktivitet som trenger restriksjoner i form av reguleringer i for eksempel tidsbruk, nettopp fordi det kan virke passiviserende, eller fordi det kan ta for mye tid fra noe annet. I motsetning til andre aktiviteter, som for eksempel lego. Det er interessant å registrere at det er så forskjellige holdninger og praksis i ulike barnehager, som alle har et felles mandat i samfunnet. Ifølge Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2006) bør digitale verktøy innføres i alle norske barnehager, men i hvilken grad, og på hvilken måte, hersker det tvil om. Det finnes lite forskning på IKT i barnehagen (Plowman og Stephen, 2003), men det er et forskningsfelt i vekst. Ifølge Bresler¹ er lite og ingenting gjort for å finne ut hvilke tanker barna gjør seg om IKT i barnehagen.

¹ Liora Bresler, professor II ved Høgskolen Stord/Haugesund. Samtale 12.12.07.

I den senere tid kan man se et slags ”paradigmeskifte” blant de voksnes holdninger til barna (Eide og Winger, 2005). I det ligger at man nå i økende grad ser på barn som aktive deltakere. Barn har rett til å delta, og rett til medvirkning (KD, 2006), og dette fører til at man må revurdere sin holdning til etablerte teorier, praksiser og forskningsmetoder. Man må søke andre perspektiv, og dermed må barneperspektivet inkluderes i arbeidet med små barn i barnehagen.

Det er interessant å merke seg at de digitale verktøyene som brukes i barnehagene, i hovedsak er verktøy utviklet og beregnet for voksne. Dataspill er et unntak fra dette, da det er et stort utvalg spill på markedet, beregnet for barn i denne alderen. Barn i førskolealder kan vanligvis ikke lese eller skrive, men det er likevel meningen at de skal navigere og bruke teknologien. I tillegg er barnas tenkning konkret, mens verktøyene krever abstrakt tenkning. De digitale verktøyene er beregnet for voksne og designet for individuelle brukere, mens førskolebarn lærer og leker i samarbeid med deres jevnaldrende, og med søsken og voksne (Plowman og Stephen, 2003).

I norsk barnehage er det et tradisjonelt og generelt syn at det er ”trist” å se det ensomme barnet som sitter alene rundt datamaskinen. Man har en tanke om at det er positivt at det er flere barn sammen rundt datamaskinen, og man tenker at barna har det sosialt og kjekt sammen i et sosialt samspill preget av glede og humor, og at det foregår læring. Ljung-Djärf bekrefter et slikt syn på praksisen i barnehagen, da hun henviser til en rekke kilder som hevder at i forskning fremtrer det et bilde av datamaskinen som en samlingsplass hvor samarbeid, kommunikasjon og interaksjon mellom barna ikke bare tilbys, men er stadig nærværende (2004:35). Videre sier Ljung-Djärf at det er vanligere at barn kommuniserer og samarbeider ved dataen, enn ved andre aktiviteter. Dette synet bekreftes av erfaringer som Appelberg og Eriksson (1999) har gjort. Det meste av den forskningen Ljung-Djärf viser til, er gjort i skolesammenheng hvor barn skal løse konkrete oppgaver i fellesskap.

1.1 Problemområde og problemstilling

Målet for denne studien er å få tak på barns perspektiv i forhold til bruk av IKT i barnehagens frilek, og barns opplevelse av sosialt samspill i forhold til dette. Fra egen praksis i barnehage er jeg blitt opptatt av det sosiale aspektet i forhold til barns læring og utvikling, og mitt læringsteoretiske syn understøtter at det sosiale samspillet er det

viktigste man jobber med i en barnehage. Det å føle seg integrert i en gruppe, er slik jeg ser det, av stor betydning for et barns trivsel og utvikling. Jeg har en tanke om at barn som sliter litt sosialt kan ha et fortrinn ved datamaskinen, da det for meg har sett ut som de ofte har en fremtredende rolle ved datamaskinen. Jeg har selv sett barn som sliter med å finne sin plass i gruppen og det sosiale samspillet, være den personen som alle står rundt og ser på, mens det spilles data. Og at det barnet dermed får statusen hevet ved at andre kommenterer hvor flink han/hun er, eller at andre ber dem om hjelp når de selv spiller. Å studere barn og IKT uten å trekke inn det sosiale aspektet, vil dermed bli unaturlig for meg. Tanken om at det er bra å sitte flere sammen rundt datamaskinen, og at det foregår sosialt samspill der, har gjort meg nysgjerrig på hva det egentlig er som foregår når barna sitter sammen rundt datamaskinen. Hva er det som skjer i det sosiale samspillet? Skal man få tak i barns oppfattelse av hvordan de opplever det sosiale samspillet i tilknytning til bruk av IKT, må man nettopp ha fokus på det sosiale elementet. Det sosiale samspillet ligger til grunn for lek og læring, og er med på å utvikle og sosialisere individet. Ifølge Vygotskys sosiokulturelle syn på læring, er et sosialt miljø noe som mennesker er avhengig av for å utvikle seg og lære (Vygotsky, 2001, Dysthe, 2001). Den sosiokulturelle læringsteorien har et situert perspektiv på læring. Videre er dialog essensielt for læring. Det er dermed naturlig å forankre denne undersøkelsen i sosiokulturell læringsteori.

Den generelle usikkerhet som hersker om bruk av digitale verktøy i barnehagen, er noe av bakgrunnen for dette arbeidet. Av de undersøkelser som foreligger er det lite klarlagt hva slags tanker, opplevelser og erfaringer barna selv har med digitale verktøy. Eide og Winger (2005) søker barns perspektiv i sin forskning: "We have experienced that children are able to give us very competent information about their everyday life within early childhood institutions" (Eide og Winger, 2005:72). Eide og Wingers erfaringer har ført til at de har måttet revurdere sine tanker om pedagogisk praksis og kunnskap. Det man finner ut om barns perspektiv, kan føre til at man endrer sin holdning, eller sitt pedagogiske arbeide i barnehagen. Det er ikke dermed sagt at barna skal bestemme i barnehagen, men at man skal ta deres tanker og bidrag med i betraktning, når man planlegger og vurderer barnehagens virksomhet. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2006) kapittel 1.5 om barns medvirkning, slås det fast at barn i barnehagen ikke bare bør, men faktisk har rett til, å gi uttrykk for sitt syn på dagliglivet i

barnehagen. Barna kan gi uttrykk for dette på ulike måter; gjennom verbalt språk, kroppsspråk, mimikk, handlinger og estetiske uttrykk. Personalet i barnehagen må være klar over de ulike måtene et barn uttrykker seg på, være observante, lyttende og tolkende overfor barnet og deres uttrykksformer (ibid.). Jeg er i min studie ute etter å finne nettopp barnets ”stemme” om det sosiale samspillet ved bruk av IKT i barnehagen.

Målsettingen med undersøkelsen er dels å kunne få informasjon som kan føre til bevisstgjøring i praksis (Bae, 2004). Håpet er at denne undersøkelsen kan være et bidrag til å se barnas opplevelser, og at den voksne i barnehagen skal kunne reflektere over praksis i egen barnehage, og hvordan barnas opplevelser gis rom i samspillet rundt datamaskinen, ut fra funnene i undersøkelsen. Dels å få tanker og erfaringer om hvordan det pedagogiske arbeidet med barn og digitale verktøy best bør tilrettelegges. Innsikt i hva og hvordan barna oppfatter det de arbeider med, kan nyttiggjøres i det videre pedagogiske arbeidet (Samuelsson og Doverborg-Östberg, 1993). Problemstillingen for denne undersøkelsen er følgende:

Hvilke betraktninger har barn i forhold til bruk av IKT, og det sosiale samspillet rundt datamaskinen, i barnehagens frilek?

Interaksjonen mellom barna og med datamaskinen, er i fokus for denne undersøkelsen. Situasjonene jeg velger å belyse hentes fra barnas ”frilek”. Begrunnelsen er at lek med datamaskinen oftest blir tilbudt i frileken, ikke som et verktøy brukt sammen med de voksne (Plowman og Stephen, 2003). I denne sammenhengen defineres frilek som den perioden på dagen som ikke domineres av voksenstyrt aktivitet, grupper og lignende. Det er viktig å presisere at det som her defineres som frilek, likevel ikke alltid er ”fri”, da valg av aktiviteter og lek alltid vil være preget av de rammene som de voksne har laget; hvor man får være, hva man kan velge å gjøre, hvilke program/hva man kan velge på PC-en osv. Det sosiale samspillet studeres i tilknytning til bruk av standard PC-arbeidsstasjon. Turtaking, kommunikasjon, samarbeid, problemløsning og roller, er momenter som kan være relevante for meg å studere i denne sammenhengen. I min forståelse vil det si at det sosiale aspektet blir fremtredende, og studien må omhandle grupper av barn som samhandler i møte med det nevnte digitale verktøyet. For å få tak

på barnas eget perspektiv, må man samtale med barna om det som skjer rundt datamaskinen. Dialog må studeres og analyseres i lys av barnehagens naturlige kontekst.

1.1.1 Begrensning av oppgaven

Innledningsvis bør det nevnes at digitale verktøy er et omfattende begrep. Denne studien er derfor begrenset til bruken av standard PC-arbeidsstasjon med Open Office-pakken (Office Suite), som inkluderer skrive-, regne-, tegne-, fotoredigerings- og presentasjonsverktøy. I tillegg kommer de dataspill som er tilgjengelige for barna. Dette er de verktøyene som er mest vanlige på barnehagenivå (Sinnerud, 2007).

1.1.2 Begrepsavklaring

I studien brukes ord som sosial kompetanse og sosialt samspill, IKT og digitale verktøy. Dette er ord som ikke brukes i min omgang med barna, men som er nødvendig i selve det skriftlige arbeidet, for å få uttrykt det jeg ønsker på en relevant måte. Når man snakker med barna om sosial kompetanse og digitale verktøy, må man bruke helt andre og enklere ord, for å få dem til å beskrive situasjonene og tankene. Eksempel på dette kan være at man sier datamaskinen, eller bare data, istedenfor digitale verktøy eller IKT. Senere skal jeg analysere og operasjonalisere det jeg finner, i lys av begrepene sosial kompetanse og sosialt samspill. Begrepene fungerer dermed også som et analyseverktøy for funnene i undersøkelsen.

Jeg veksler litt i bruk av begrepene sosialt samspill og sosial kompetanse. I denne oppgaven definerer jeg sosialt samspill som individets interaksjon med andre individ (i et fellesskap). Slike samspill kan være både positive og negative. Individet forholder seg til ulike sosiale samspill på ulike arenaer i livet. Sosial kompetanse handler kort sagt om å mestre dette samspillet med andre, om å lykkes i å omgås andre individ (Lamer, 1997). Begrepet sosial kompetanse vil bli ytterligere belyst i teorikapittelet.

1.1.3 Oppgavens oppbygning

Denne rapporten har en lineær fremstilling, selv om arbeidsprosessen har vært mer spiralformet. Kapittel to tar for seg tidligere forskning og utviklingsarbeid, samt gir en teoretisk forståelsesramme, til bruk i analysen av de empiriske funnene. Kapittel tre tar for seg de metodiske inspirasjoner som jeg påvirkes av, og de metodiske valg jeg foretar. Kapittel fire presenterer de empiriske funnene. Kapittel fem består av en analyse

av de empiriske funnene i kapittel fire, sett i lys av tidligere forskning og den teoretiske forståelsesrammen. I kapittel seks oppsummeres undersøkelsens funn, og avslutningsvis vises det til videre forskning.

1.2 Historisk og kulturell kontekst

Skal man studere barn i barnehagen, må man ha fokus på konteksten undersøkelsen foregår i. Den norske barnehagetradisjonen har foretatt en dreining fra å ha fokus på omsorg (BFD, 1996), til å bli mer opptatt av læring (KD, 2006). Sosial kompetanse har vært et overordnet begrep, og i tillegg en basiskompetanse som har vært høyt verdsatt i den norske barnehagen (Søbstad, 2006). Det å ta hensyn til hverandre, vise omsorg og være sammen, har vært viktige elementer i barnehagen, og noe som man har hatt som en rettesnor for det pedagogiske arbeidet. Det blir nå mer vektlagt at barnehagen er en del av utdanningsløpet. Lov om barnehager (2006) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) er, sammen med ulike temahefter, med på å styre aktiviteten i barnehagen. Det synet man har på barn, preger barnehagen barna er en del av. Graue og Walsh (1998) hevder at man ikke kan studere barn i sosialt samspill rundt datamaskinen uten å trekke inn den historiske og kulturelle konteksten som de er omgitt av. På mange måter kan man, når det gjelder IKT, si at barnehagen i dag befinner seg på det nivået som skolen befant seg på for ca. tjue år siden. Man er i en startfase med innføring av IKT. Det er idealistene som er mest i gang, mens skeptikerne sitter mer på gjerdet og venter. Da IKT ble innført i skolen, var det vanlig at det satt en gruppe med opptil fem elever rundt hver maskin. Det samme gjør man ofte rundt datamaskinen i barnehagen i dag.

2 Teori

”Theory is the context
within which researchers work”...
... ”The challenge is to use theory, and not to be
used by it” (Graue og Walsh, 1998:48)

2.1 Innledning

Innledningsvis i dette kapittelet tar jeg for meg lovverk og retningslinjer for barnehagens arbeid, samt forskning som er gjort på fagfeltet. Deretter går jeg inn på elementer ved den sosiokulturelle læringsteorien. Kommunikasjon og dialog er sentralt i undersøkelsen, og blir derfor redegjort for, før jeg til slutt tar opp begrepene barns perspektiv og sosial kompetanse.

2.2 Lovverk og retningslinjer for barnehagens arbeid

I dagens barnehage går diskusjonen om integrering av digitale verktøy. Meningene er mange. Noen ser integrering av digitale verktøy i barnehagen nærmest som et overgrep mot barn, mens andre påpeker viktigheten av å introdusere det tidlig. Allerede i den forrige rammeplanen for barnehagen (BFD, 1996), ble det vektlagt at barna skal møte og erfare tekniske hjelpemidler i hverdagen, og at barnehagen bør følge opp og videreutvikle slike erfaringer. Bruk av data, og utprøving av film og video, blir i tillegg nevnt som områder der det kan være særlig viktig å oppmuntre jenter til å prøve seg.

I forslag til revidert Rammeplan for barnehagen, er det skrevet et eget underpunkt om digitale verktøy. Der står følgende:

IKT bør være en selvfølgelig del av aktivitetene og temaene i en fremtidsrettet barnehage. Barna skal ikke bare bruke datamaskinen til spill, men gjennom teknologien få tilgang til et bredt spekter av digitale verktøyer i lek og læring. Gjennom IKT skal barna kunne bruke fantasi, kreativitet og skaperevne (BFD, 2005:49).

Her er det altså tydelige signal på at barnehagene skal inneholde digitale verktøy i en større grad enn tidligere. I høringsutkastet for ny Rammeplan for barnehager (BFD,

2005) ble uttalelsene fra forslag til revidert Rammeplan tonet veldig ned. I avsnittet om natur, miljø og teknikk, blir det nevnt at barnehagen skal bidra til at barn får grunnleggende kunnskap om, og erfaring med, hverdagslivets tekniske hjelpemidler. Personalet skal bygge på og videreutvikle de erfaringene barn allerede har med tekniske hjelpemidler, og stimulere barn som ikke har slike erfaringer, til å ta dem i bruk. Begrepet digitale verktøy er ikke med lenger, og man legger merke til at formuleringene er veldig like dem som står i den gjeldende planen.

I den endelige Rammeplanen som ble vedtatt og innført i 2006, er det lite fokus på teknologi og digitale verktøy. Når det gjelder barnehagens innhold, blir det nevnt at ”barn bør få oppleve at digitale verktøy kan være en kilde til lek, kommunikasjon og innhenting av kunnskap” (KD, 2006:13) Videre er lek i forbindelse med tekniske leker trekt inn. Formuleringer som at ”barnehagen skal bidra til at barna erfarer hvordan teknikk kan brukes i leken og hverdagslivet” (KD, 2006:22), og at ”personalet skal bygge på og videreutvikle barnas erfaringer med tekniske leker og teknikk i hverdagen” (KD, 2006:22), er det man kan finne som omhandler digitale verktøy og teknologi. Det er utarbeidet et eget temahefte om IKT i barnehagen, i sammenheng med den nye Rammeplanen (Bølgan, 2006). Det at det er utviklet et eget hefte om emnet, tilsier at digitale verktøy i barnehagen er kommet for å bli. I hvor stor grad digitale verktøy skal integreres, og på hvilken måte det skal gjøres, er spørsmål man stiller seg. Det pågår en debatt om dette i barnehagen sine ulike arenaer, og man ser at debatten er mer aktuell i dag enn noensinne.

2.3 Forskning og utviklingsarbeid på området

Jeg har ikke funnet noen forskning på området, som tar for seg både IKT, barnehage og sosialt samspill, og som samtidig setter fokus på barns perspektiv. Dermed er det forskning som grenser til feltet, som må ses på i tilknytning til denne undersøkelsen.

2.3.1 Forskning og utviklingsarbeid i Norge

Førskolealder og digitale verktøy, inkludert dataspill, er et område der det har vært drevet lite forskning i Norge. Det er gjort en del forskning på større barn og digitale verktøy, men dette er ikke alltid overførbart til barnehagens verden. Det finnes knapt forskning om dataspill i barnehagen (Wigstøl, 2008). Barnehageverdenen er en verden med sterke tradisjoner, og med viktige verdier. Nå er barnehagen i større grad en arena i

endring, og man ser viktigheten av å være en del av utdanningsløpet i Norge. Barnehagen skal speile samfunnet. I samfunnet ellers er digitale verktøy en naturlig del av hverdagen, og mange er nå begynt å stille spørsmål om hvorfor det ikke er blitt en naturlig del av barnehagen. Det er forsket lite på hvilke konsekvenser en innføring av digitale verktøy i barnehagen har for det enkelte barnet, og for samspillet og utviklingen til barnet. Det er heller ikke forsket på hvilke konsekvenser det har at digitale verktøy evt. ikke blir innført i barnehagen. De sosiale skillene kan muligens bli større dersom noen barn har tilgang til digitale verktøy, og andre ikke.

Klepp og Karmøy kommuner har gjennomført et prosjekt om IKT i barnehagen (Steingildra og Sæbø, 2001). I dette prosjektet brukes digitale verktøy i både frie og voksenstyrte aktiviteter. Deres erfaringer med bruk av digitale verktøy i barnehagen, viser at barn sjelden sitter alene foran datamaskinen. Som oftest er det to til fire andre barn aktivt til stede. De påpeker at det foregår mye sosialt samspill og læring (barna hjelper hverandre) med datamaskinen, og den kan være utgangspunktet for barns kreative og skapende lek i etterkant. De konkluderer med at det er mye latter, glede og humor involvert, og at gjennom å bruke datamaskinen som hjelpemiddel, kan barns status i barnegruppen endres (ibid.).

Nina Bølgan hevder at digitale verktøy i barnehagen er kommet for å bli (Bølgan, u.å., 2006). Ifølge henne bør diskusjonen gå på *hvordan* man kan bruke digitale verktøy på en pedagogisk måte, og ikke *om* man skal bruke disse. Bølgan fremhever viktigheten av at personalet i barnehagen og førskolelærerstudenter får opplæring som gjør dem kompetente til å arbeide pedagogisk med de digitale verktøyene. Hovedpoenget er at de voksne rundt barna må ha kunnskap om hvordan man skal bruke verktøyene på en pedagogisk og nyttig måte. Man bør ikke bruke digitale verktøy for verktøyenes skyld, men bruke dem ut fra et nytteprinsipp.

Prestegardsskogen barnehage er en av de barnehagene som profilerer seg med at barna får være aktive med digitale verktøy. Barnehagen har, i samarbeid med HSH, deltatt i et internasjonalt prosjekt for å prøve å finne ut hvilken rolle IKT og multimedia bør ha i barnehage og småskole². Barnehagen og HSH er eneste deltager fra Skandinavia og den

² HSH sine nettsider: <http://www.hsh.no/nyheter/index.php?arkiv=2006030000001180> [lest: 16.03.06].

eneste som har forsket i barnehage. I Prestegardsskogen får barna for eksempel bruke digitale kamera, og de legger selv inn bilder på datamaskinen, eller printer dem ut. Bruken av de digitale verktøyene har tatt utgangspunkt i barnehagehverdagen, og det innholdet og de aktivitetene som fins i barnehagen fra før. Ifølge høgskolelærer Marta Sinnerud (2006), som har vært HSHs representant i prosjektet, er IKT og multimedia blitt en sentral del av barns oppvekst, og bør derfor også være en del av det de møter i barnehagen. Hun fremhever personalets holdning til IKT og multimedia, samt kunnskap og vilje til å tilegne seg kunnskap, som suksessfaktorer, sammen med en reflektert kritisk holdning til bruken av verktøyene. Det er viktig å se når de digitale verktøyene kan være et positivt supplement i barnehagen, men like viktig å velge dem bort i situasjoner da de ikke er det.

2.3.2 Forskning i gang på HSH

Høgskolen Stord/Haugesund er tildelt midler til å studere barns språklige og sosiale danning ved bruk av IKT i barnehage³ (Engelsen, 2008). Bakgrunnen for prosjektet er at IKT i barnehage er et felt som er vektlagt i planer og styringsdokument, men som det er lite nasjonal og internasjonal forskning på, og at det derfor trengs mer kunnskap om dette området.

2.3.3 Internasjonal forskning

Plowman og Stephen (2006) har satt fokus på IKT i førskolealder og ”Guided Interaction”, (veiledet samspill). De fant at barns møte med IKT blir bedre når pedagogen bruker veiledet samspill, altså at den voksne er sammen med barnet i møtet med IKT, og at han/hun hjelper og støtter barnet. Støtten kan være både direkte og indirekte. Direkte gjennom samhandling og samvær med barna, i form av at man er til stede for å gi barnet hjelp og støtte. Indirekte gjennom planlegging og tilrettelegging. En pilotstudie de gjennomførte i tilknytning til forskningen, viser at IKT-aktiviteten oftest er relatert til PC. Bruk av PC i frilek fører ofte til dårlige interaksjoner, for eksempel har barna vanskelig for å skjønne skriftspråk og skriftlige instruksjoner og får derfor operasjonelle vanskeligheter, hvis de ikke har voksenstøtte.

Anna Klerfeldt (2002) sin forskning i Sverige omhandler det å skape fortellinger ved hjelp av datamaskinen, i samspill med andre barn og voksne i barnehagen. Barnet lærer

³ HSH sine nettsider: <http://www.hsh.no/fou/forskningsprogram/digob.htm> [lest: 25.02.08]

seg å snakke gjennom kommunikasjon med andre. Menneskets handlinger og interaksjoner er det som dominerer interessen hos barnet, det barnet snakker om. I hennes undersøkelse laget barna fortellinger ved hjelp av datamaskinen, der datamaskinen var et verktøy som gjorde barnet delaktig i alle element i fortellingens tilblivelse (da den tilbød både skrift, lyd, tegnemuligheter m.m.). Det unike var her og nå-opplevelsen, der det man gjorde på datamaskinen, straks kunne oppleves. Skal barn bli skapende mennesker kreves et nært samspill med andre mennesker, hvor barnet oppmuntres til å prøve å uttrykke seg (ibid:277.). Hun viser til at den voksne i barnehagen kommer til når barnet støter på problem, men at det først og fremst er for å støtte og inspirere barns skaping ved datamaskinen at de voksne behøves. Samspillets funksjon, barna imellom, er at de er lekekamerater og sammen driver fortellingen fremover, de deler gleden over leken.

Ljung-Djärf sin forskning (2002, 2004) ser på aktiviteten rundt datamaskinen i barnehagen. Ifølge henne, er praksis at barna arbeider mye selvstendig (uten voksne) når de holder på med datamaskinen. Barna får hjelp når de ber om det. Ut over dette, viser de voksne lite engasjement eller oppmuntring overfor barna og deres aktivitet ved datamaskinen. De voksnes bidrag går stort sett på avgjørelser som hvem sin tur det er å spille, og praktisk hjelp til å sette på spillet eller åpne programmet, eller å hjelpe til med å løse konflikter som oppstår. Å bruke IKT i barnehagen innebærer i praksis i stor grad at man spiller dataspill. Både barn og voksne i hennes undersøkelse benevner datamaskinens rolle i barnehagen som at den er der for at barna skal kunne spille. Barna benevner aktiviteten med datamaskinen ”å spille data” (Ljung-Djärf, 2002, Jessen, 2001). Uttrykket behøver ikke tolkes bokstavelig. Barnet bruker også uttrykket om aktivitet som omhandler andre måter å bruke datamaskinen på, som for eksempel skrivning og tegning. Ljung-Djärf (2002) hevder at det kan finnes situasjoner som muligens forsvarer begrensede regler rundt datamaskinen. Blant annet gir ulike barn, i ulike sammenhenger, uttrykk for at de foretrekker å sitte alene, i par eller i større grupper. Det er situasjonen som ser ut til å være avgjørende for hva som er mest passende.

Barn har ulike roller rundt datamaskinen. Disse benevner Ljung-Djärf (2002, 2004) som eier, deltager og tilskuer. Disse kan også kalles den som spiller, medspiller og tilskuer (Jessen, 2001).

Alexandersson (Alexandersson, Linderoth og Lindö, 2001), refererer til en studie om barn i alderen 6-9 år, og deres interaksjon i tilknytning til bruk av pedagogiske dataspill i skolesammenheng. Et av resultatene i studien er at kommunikasjonen mellom barna hovedsakelig foregår ved at barna refererer til ulike deler av skjermen ved hjelp av håndbevegelser, som for eksempel peking. Gjennom intervju og observasjoner kom det frem at alle barna synes det er kjekt å arbeide med IKT (ibid.). Når barna får konkrete arbeidsoppgaver som de skal løse sammen på datamaskinen, foregår det et samarbeid mellom dem. Iver og vilje kan være et hinder for samarbeidet, for eksempel ved at en av dem har en tenkt strategi, eller har mer kunnskap om programmet enn den andre. I slike tilfeller blir det ene barnet mer aktivt, mens det/de andre blir mer passivt. Det ble gjort erfaringer som viser at visse barn ikke snakker sammen mer enn nødvendig. Språket de bruker tar form av et kort instruksjonsspråk. Det kan se ut som at interaksjon og samarbeid øker når datamaskinen brukes som et verktøy for problemløsning. Tatt i betraktning hvor få datamaskiner som er tilgjengelige for barna, tvinges ofte barna til å samarbeide (ibid.). Det kan få positive konsekvenser om pedagogen støtter at barna lærer fra hverandre, tar vare på de ulike barns styrker, og er bevisst på de sosiale og kognitive gevinstene som kan bli resultatet av barnas samspill. Barns positive utbytte av det sosiale samspillet kan være en skjult ressurs. "Ett väsentligt resultat i LärIT är at datorn erbjuder rika utrymmen för samspel" og videre:..."samarbetade de på ofta ett positivt sätt; de tog mycket hänsyn till varandra vilket bl.a. visade sig genom rättvis turtagning. Barnens samspel vid datorerna var överlag positivt. De var vana vid att hjälpa och lära varandra" (ibid:107.). Barna det her refereres til er i alderen 6-9 år. Pedagogene oppfatter det sosiale samspillet mellom barna som positivt.

2.3.4 Dataspill

Generelt betegner ofte barna bruken av IKT som "å spille data" (Ljung-Djärf, 2004), og det er tydelig at for yngre barn er bruk av IKT nært forbundet med å spille dataspill (Alexandersson, Linderoth og Lindö, 2000).

I den norske barnehagen i dag foregår det en del dataspill. Det er ”den programvara som vert mest brukt” (Sinnerud, 2007:81). Stortingsmeldingen om dataspill sier at ”Tilbudet av dataspill for barn i denne alderen (3-7 år, min tilføyelse), er ikke veldig stort” (KD, 2008:37). Videre sier stortingsmeldingen at tre av ti barn i aldersgruppen har brukt dataspill en tilfeldig dag i 2007. Det er små forskjeller mellom gutter og jenter i denne alderen. Det er hovedsakelig dataspill av typen kunnskapsspill og eventyrspill som brukes (Sinnerud, 2007).

Jessen (2001) hevder at å spille dataspill hovedsakelig er en sosial aktivitet som skaffer barna viktig kompetanse. Kommunikasjonen skiller seg ikke ut fra den kommunikasjonen som man finner ved andre aktiviteter, som for eksempel tegning. ”Det interessante er imidlertid, at barnene trods det (at det kun kan være ett barn ved tastaturet, det er kun enkelte spill som kan spilles av flere) gjorde aktivitetene omkring computerskærmen til et sosialt samvær..(ibid:137.). Det sosiale samværet er strukturert rundt spillet. ”Men det er ikke i et individuelt perspektiv, at spillenes gjennomslagskraft og popularitet kan forklares. Det er deres evne til at indgå i og initiere sociale og kulturelle nettverk, der er det sentrale”(ibid:165.).

Temahefte om IKT tar opp bruken av dataspill i barnehagen og hevder følgende: ”Som regel er spillene morsomme, og det er nettopp elementet av lyst og moro som gir dataspill et pedagogisk potensial som barnehagen kan dra nytte av” (2006:33). Dette står i motsetning til at Ljung–Djårf henviser til internasjonal forskning som sier at dataspill har fått en sentral plass i barnehagene, samtidig som de voksne er lite deltagende i aktiviteten rundt datamaskinen (2002, 2004). Det pedagogiske potensialet blir ikke utnyttet, da de voksne er lite aktive rundt bruk av datamaskinen og det som foregår der.

Som man ser er det lite forskning på området IKT og barnehage. Trekker man også inn begrepet sosialt samspill, blir det enda mindre. Setter man i tillegg fokus på barns perspektiv, har jeg ikke funnet noe. Denne undersøkelsen blir dermed et nybrottsarbeid på dette feltet.

2.4 Sosiokulturell læringsteori

I barnehagen er et barn omgitt av andre barn, og av de voksne som arbeider der, så godt som hele tiden. Å få barna til å fungere og agere sammen på gode måter, blir dermed viktige innsatsområder. Det er vondt og vanskelig å se på barn som blir stående utenfor, eller som ikke klarer å få til det sosiale samspillet. Som pedagog opplever jeg et stort ansvar for å få barna til å fungere sammen, og for å forebygge samspillsvansker. Jeg ser hvordan barn hermer etter og imiterer andre barn, og slik utvikler sin egen person og personlighet. For dette synet finner jeg bred støtte i den sosiokulturelle læringsteorien.

Denne studien tar ikke sikte på å gi en fullstendig oversikt over emnet sosiokulturelt læringsperspektiv. Mye er sagt og skrevet om dette emnet, og det er ikke hensiktsmessig for denne studien å gå i detalj på dette. Jeg vil trekke inn elementer fra teorien som jeg finner viktig i forhold til min konkrete studie, for å underbygge og diskutere mitt problemområde.

2.4.1 Opphavet til det sosiokulturelle perspektivet

Det sosiokulturelle perspektivet har røtter tilbake til amerikanerne Dewey og Mead på den ene siden og russerne Vygotsky og Bakhtin på den andre (Dysthe, 2001,). Dewey og Mead hadde et pragmatisk⁴ syn på kunnskap. De mente at kunnskap dannes gjennom praktisk aktivitet der grupper av mennesker samhandler innenfor et kulturelt fellesskap. Interaksjon og samhandling står sentralt hos alle fire. Kunnskapen er situert, dvs. at den er avhengig av den kulturen den er en del av. Vygotsky (1896-1934) kan på mange måter sies å være grunnlegger av det sosiokulturelle perspektivet. Han er den det refereres mest til, innenfor alle sosiokulturelle retninger. Han var den som innførte begrepet Den kompetente andre, og dermed ZPD-betegnelsen, som jeg kommer nærmere inn på siden. Dewey mente at kunnskapen skapes gjennom aktivitet, og at konteksten (situasjonen) aktiviteten foregår i, er viktig. Kommunikasjon er sentralt i læringsprosessen.

2.4.2 Det sosiale fellesskapet og læring

Dewey, Mead og Vygotsky fremhever alle det sosiale fellesskapet som individet er en del av, som sentralt for all læring. Det er likevel ingen motsetning i dette, og det at

⁴ **pragmatisk** - som tjener det praktisk nyttige: *en pragmatisk holdning, løsning, moral*. Definisjon hentet fra Ordnett.no

læringsprosesser har både en indre og en ytre side, og at individuelle mentale prosesser, og samspillprosesser mellom den enkelte og omgivelsene, er avhengig av hverandre (Dysthe 2001). Rommetveit (1996) hevder at for å forstå psyken til individet, må en gå til kulturen, til det sosiale fellesskapet, som individet er en del av. Jeg støtter meg til Dysthes (2001) forklaringer for å definere begrepet sosial, og hva man mener med å være sosial:

Ordet "sosial" har to tydingar som er forskjellige, men som heng sammen. På den eine sida betyr "sosial" at vi alle er forankra i ein kultur og i eit fellesskap, og måten vi tenkjer på og handlar på er i alle situasjonar påverka av denne kulturforankringa. På den andre sida betyr "sosial" det å ha relasjonar til og å vere i interaksjon med andre menneske (Dysthe, 2001:11).

Man kan dermed si at mennesket samhandler med andre mennesker, og måten det gjør det på, er betinget av kulturen, og samfunnet det er en del av.

Sosialt samspill og læring henger sammen og er knyttet til hverandre (Dysthe, 2001, Säljö, 2001). Dermed blir det viktig å se på om samspillet i barnehagen er av en slik karakter at det fremmer læringssituasjoner og læring, eller om det er et samspill som tvert imot hemmer læringsprosessen.

Sosialt samspill består av tre ulike aspekt; handling, relasjoner og det verbale. Grovt sett kan en si at Dewey var opptatt av handlingsaspektet, Mead av det relasjonelle, og Vygotsky av det verbale (Dysthe, 2001).

2.4.3 Språk og kommunikasjon

Språk og kommunikasjon er grunnlaget for sosial interaksjon. I tillegg er språk viktig for tenkning. Ifølge Vygotsky kommer ikke tenkningen bare til uttrykk i ord, den skapes gjennom dem (2001:190). Dysthe formulerer seg slik:

Sett frå eit sosiokulturelt perspektiv er språk og kommunikasjon sjølve bindeleddet mellom individuelle mentale prosessar og dei sosiale læringsaktivitetene. Derfor er det så viktig å studere den språklege kommunikasjonen i læringssituasjonar (2001:12).

Dysthe sier at språk og kommunikasjon ikke bare er viktig for læring, men at det er forutsetningen for at læring og tenkning kan foregå (2001:49). Knyttet opp mot dette, ser man at dialogen blir viktig. Dialog⁵ brukes om muntlige samtaler mellom to personer, ansikt til ansikt. I tillegg brukes det om samtaler som har visse kvaliteter som gjerne inkluderer symmetri mellom deltakerne, vilje til å lytte, være åpen for andres argumenter, og vilje til å endre standpunkt (ibid.). Slik jeg oppfatter Dysthe (2001), har den sanne eller ekte dialogen som ideal at samtalepartnerne når fram til en felles forståelse. Skal man få innblikk i hvordan barna selv tenker og forstår det sosiale aspektet i sammenheng med IKT, må man få dem til å sette ord på det de ser og opplever. Dialogen blir et verktøy for å kunne forstå det "bildet" av virkeligheten som studeres ved datamaskinen i barnehagen. Den blir et hjelpemiddel for tolkning av observasjoner. I et sosiokulturelt perspektiv blir forskning ved hjelp av intervju, som kan være en form for dialog, å studere ett fenomen (kommunikasjon), men å uttale seg om et annet (tenkning) (Säljö, 2001). Siden man ikke kan se, eller vite, hva et menneske tenker, må man ved hjelp av språk og kommunikasjon danne seg et bilde av virkeligheten. Dette bildet av virkeligheten må analyseres, i lys av den konteksten aktiviteten foregår i.

2.4.4 Dialogens stemmer

Det sosiale samspillet rundt datamaskinen i barnehagen påvirkes av språk og kommunikasjon. Dialogen blir viktig både i den betydning, og i betydningen av at skal man søke barns perspektiv, må man få barna til å fortelle om det. Mikhail Bakhtin (1895–1975) var en russisk språk-, litteratur- og kulturteoretiker, som er særlig kjent for sin dialogteori (Dysthe, 2001). Han skiller ikke mellom skriftlig og muntlig kommunikasjon, men bruker dialog om språkbruk generelt. Han trekker i tillegg inn den indre dialogen som viktig. Ulike sosiale grupper, for eksempel en bestemt aldersgruppe i barnehagen, kan ha sitt eget sosiale språk. Kulturen og institusjonen man tilhører kan

⁵ **dialog** -en, -er

1 samtale mellom to el. flere personer i et litterært (særl. dramatisk) verk (t. forskj. fra **monolog**) ; (e. eng.) talt el. sunget tekst i dramatisk verk // (e. eng.) løpende meningsutveksling (for å skape forståelse, utjevne motsetninger): *få i stand en dialog mellom partene / innlede, gå inn i en dialog med en / politikere må være villige til å gå i dialog med velgerne* . Definisjon hentet fra Ordbnett.no.

påvirke tenke-, handle- og uttrykksmåte, og dermed dialogen man har med andre, og de meningene man uttrykker (ibid.).

Bakhtin lanserte begrepet IPD (Internally Persuasive Discourse), som kan oversettes med indre, overbevisende diskusjon/samtale (Matusov og Smith, u.å.). Bakhtin definerer IPD som personers testing av egne og (hver)andres ideer. Som Matusov og Smith forstår Bakhtin, refererer begrepet ”indre” ikke til en psykologisk indre verden, men til diskusjon/diskurs. Bakhtin vektlegger det flerstemmige, motstand og spenning. Slik Matusov og Smith beskriver IPD, er en person involvert i IPD når forskjellige ideer fra ulike stemmer kolliderer med hverandre i en dialog hvor ideene blir testet (ibid:6). Forhandling om mening og det flerstemmige møtet, gir utvikling. Bakhtin fremhever respekten for den andres og egen mening som viktig. Å lytte blir en viktig egenskap ifølge hans dialogteori. Man må søke å forstå hverandre, og respekt for hverandre blir essensielt. I IPD er ideene åpne og utvikler seg gjennom mennesker, og mennesker er åpne for hverandre og utvikler seg gjennom ideer. IPD skiller ikke sosial rettferdighet og søken etter rettferdigheten. Den er ikke redd for dialogisk sannhet, samme hvor den fører, og er heller ikke redd for å ta ansvar. Ifølge Matusov og Smiths forståelse av Bakhtins IPD-begrep, er den alltid åpen for nye deltagere, når som helst og hvor som helst. En type dialog hvor lærer – elev begge lærer å tenke gjennom ulike ”stemmer”, teste ut ideer og erfaringer mot tankene, og skape indre overbevisende holdninger, må være målet for utdanning (ibid.).

2.4.5 Sosialt samspill og læring

I det sosiokulturelle perspektivet er sosialt samspill og læring knyttet nært sammen. Dysthe sier at “Sosiokulturelle perspektiv bygger på eit konstruktivistisk syn på læring, men legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar” (2001:42). Sett i lys av barnehagekonteksten, kan man se for seg et scenario der grupper med barn utforsker eller studerer noe sammen. I slike situasjoner konstruerer barna i fellesskap ny kunnskap, ved å sette sammen de elementene hver enkelt kan, hver for seg. Hvert barn bidrar med sin kunnskap og er den voksne til stede, bidrar også han/hun. For å kunne lære blir det i sosiokulturelt perspektiv viktig å være en del av et sosialt fellesskap. Det å bli inkludert og ikke satt utenfor fellesskapet, blir en viktig forutsetning for å være i

modus for læring. Det er grunnleggende vilkår som må være oppfylt for at de samspillsprosessene som skal føre til læring, skal fungere.

De seks sentrale aspektene ved det sosiokulturelle synet på læring, er at læringen er situert, grunnleggende sosial, distribuert, mediert, språket er sentralt i læringsprosesser og at læring er deltagelse i praksisfellesskap (Dysthe, 2001). Under følger en beskrivelse av de seks aspektene.

1. Læringen er situert

Læringen avhenger av konteksten⁶ den er en del av. I en sosiokulturell tradisjon er kontekst det at alle deler er sammenvevde/integrerte. Læringen inngår i denne integreringen. I barnehagen foregår situert læring ved at man legger til rette for autentiske aktiviteter. Eksemplifisert kan man si at man ikke sitter inne og forteller barna om mauren og hvor den bor, man går ut i naturen og oppsøker den, og studerer den i dens rette omgivelser. Situert læring er dermed grunnlaget for mye av den læringen som foregår i barnehagen.

2. Læringen er grunnleggende sosial.

Hva og hvordan individet lærer er avhengig av samhandlingen med andre i læringssituasjonen. Gjennom livet er individet deltager i mange ulike diskurssamfunn. Å lære seg å delta i diskurser⁷, og bli en del av et fellesskap der slike aktiviteter foregår, blir dermed essensielt for læring. Gjennom diskurser kan barna skape mening i det de ser/oplever, og derigjennom konstruere sin egen kunnskap.

⁶ **kontekst** -en, -er (fag.) sammenheng: *den sosiale kontekst*, sammenheng som et ord, uttrykk el. en setning står i: *ordet kan forstås ut fra konteksten*

Etym.: lat. Definisjon hentet fra Ordnett.no.

⁷ **diskurs** -en, -er

1 drøftelse

2 logisk tankeutvikling ledd for ledd (jf. [diskursiv](#))

Etym.: lat. avl. av discurrere løpe frem og tilbake. Definisjon hentet fra Ordnett.no.

3. Læring er distribuert.

Kunnskapen er distribuert mellom mennesker i et sosialt fellesskap. Hver deltager har sine kunnskaper og ferdigheter, og bidrar sammen til helheten. Siden kunnskapen og ferdighetene er fordelt (distribuert), tilsier det altså at læringen må være sosial.

4. Læring er mediert.

Læring er mediert (formidlet). Mediering brukes om ulike typer støtte eller hjelp i læringsprosessen. Hjelpen eller støtten kan være i form av personer eller redskaper. Med redskap/verktøy menes de ressursene: språklige/intellektuelle og fysiske som vi har tilgang til, og som vi bruker når vi forstår vår omverden og handler i den (Säljö, 2001). Ifølge sosiokulturelt perspektiv er språket det viktigste medierende redskapet for individet.

5. Språket er sentralt i læringsprosesser.

Språket har tre sentrale funksjoner: språkets utpekende funksjon, dets semiotiske/semantiske funksjon, og dets retoriske funksjon. Språkets utpekende funksjon er det å kunne peke ut og benevne ting; PC, stol, hus osv. Språket muliggjør kommunikasjon som er uavhengig av situasjonen vi befinner oss i. Vi kan forestille oss den ytre, fysiske virkeligheten, manipulere den symbolsk i tale og tanke, og på den måten skape nye innsikter, og nye løsninger på problemer. Språkets semiotiske (betydningsskapende) funksjon, vil si den fleksible og utviklingsbare relasjonen som finnes mellom språklige uttrykk, og de fenomenene disse uttrykkene refererer til. Relasjonen mellom begrep eller utsagn, og det som blir betegnet, antas å være av symbolsk eller semiotisk karakter. Språkets retoriske funksjon, vil si de følelsene utsagnet uttrykker. For eksempel kan ”jeg er så lei”, uttrykke forskjellig i forskjellige situasjoner. Å vektlegge språkets retoriske karakter, er å se det som et levende redskap for å skape mening mellom mennesker som handler i, og gjennom språket, i sosiale praksiser.

6. Læring er deltagelse i praksisfellesskap.

Dysthe (2001) refererer til Lave og Wenger (1991) som hevder at læring foregår overalt og alltid, og at den grunnleggende er et sosialt fenomen. Dette samsvarer med det synet Vygotsky hadde. Lave og Wenger (1991) mener at læring primært skjer gjennom

deltagelse i praksisfellesskap. I starten er individet lite deltagende, men etter hvert blir det mer og mer deltagende, og til sist et fullverdig medlem. Lave og Wenger har fokus på læringsfellesskapet, og ikke på individet. Handling er primært, ikke det å snakke om det. Individet må bruke språket som et redskap for å handle og delta i fellesskapet, ikke som et redskap for å reflektere over hva en har gjort.

Trekker en disse seks aspektene inn i barnehagelivet, ser man følgende (grundig forenklet): Barnehagen må legge til rette for et sosialt fellesskap der man kan bygge på individets (barnets og den voksnes) ferdigheter og kunnskaper. Man må gripe øyeblikket, ta tak i det barnet interesserer seg for, samtidig som man må legge til rette for autentiske situasjoner som barnet kan være aktør i. Ved hjelp av redskaper og artefakt⁸ (bøker, IKT, ulike hjelpemidler osv.), styrker en læringsaktiviteten. Språket blir en viktig mediator som pedagogen må være observant på og utnytte, og handlinger i et sosialt fellesskap blir en mediator for læring.

2.4.6 En skulder å lene seg mot

Ifølge sosiokulturelt perspektiv oppstår kunnskapen i samspill mellom mennesket og det sosiale miljøet, og utviklingen går fra det sosiale og mot det individuelle. Vygotsky innførte begrepet zone of proximal development (ZPD), som vi på norsk kaller den nærmeste utviklingssonen. Vygotsky definerer den nærmeste utviklingssonen som avstanden mellom det et individ kan prestere på egen hånd og uten hjelp, og det individet kan prestere under ledelse av en voksen, eller i samarbeid med mer kompetente andre (Säljö, 2000:120).

Sett i lys av den nærmeste utviklingssonen, fungerer andre barn og de voksne i barnehagen, som et støttende stillas for et barns læring og utvikling. Ifølge Vygotsky er det slik at det barnet kan utføre i dag i en samarbeidssituasjon, kan det utføre selvstendig i morgen (Linden, 1992). Johnson og Johnson (1994) fremhever at den sosiale læringen gir et høyere nivå på resonnement. Den fører til flere og hyppigere

⁸ artefakt -et, -er

1 gjenstand laget av mennesker (t. forskj. fra naturfrembringelser)

2 noe som er kunstig frembrakt; fremmed struktur. Definisjon hentet fra Ordnett.no.

ideer og løsninger, og gir større overføring av læring. Det tilsier at det er viktig å tenke sosialt samspill, også innen bruk av IKT.

Newman (Newman, Cole og Griffin, 1989) har utvidet begrepet om den nærmeste utviklingssonen, og gitt det navnet the construction zone. Argumentasjonen er at inngrodd/naturlig tvetydighet og nye muligheter, forekommer ikke bare i elevene, men også i læreren. Altså: Det er ikke bare eleven som endrer og utvikler seg, men også læreren. I denne studien vil jeg være den lærende, mens barnet/barna vil være de(n) kompetente andre. I et sosialt samspill rundt datamaskinen i barnehagen, vil det være barna som er den virkelige kompetente, mens jeg er den lærende, den som er der for å få barna til å gi meg et innblikk i deres tanker, og derigjennom deres verden. Newman sier:

Just as the children do not have to know the full cultural analysis of a tool to begin using it, the teacher does not have to have a complete analysis of the child's understanding of the situation to start using their actions within the larger system (Newman, Cole og Griffin, 1989:63).

Dette tolker jeg som at det ikke bare er barnet som har nytte av situasjoner med ZPD, den voksne som er til stede, utvikler og endrer seg også. Det blir en "vinn-vinn" situasjon. Både barnet og den voksne utvikler seg i situasjoner med ZPD.

Slik jeg forstår Salomon og Perkins (1998), fremholder de at kunnskap, forståelse og holdninger/meninger gradvis oppstår gjennom interaksjoner og blir distribuert blant deltagerne. Man lærer mer av å samarbeide med noen som kan noe annet enn det man selv kan. Gruppens lærdom blir mer enn summen av det hver enkelt deltager i gruppen kan. I en god læringsarena blir det viktig å vektlegge gruppens kvaliteter. Man må la barna lære av, med og til hverandre. Videre skjer ikke læringen bare i interaksjon mellom mennesker, men også i interaksjon mellom den som lærer og ulike artefakt (ibid.). Digitale verktøy er eksempler på slike artefakter. I en sosial kontekst må den læringen som oppstår mellom den lærende og artefaktene brukes til gruppens beste.

2.4.7 Mediering og artefakt

I denne undersøkelsen er digitale verktøy (datamaskinen) artefaktet som barna samhandler med og rundt. Datamaskinen blir en medierende faktor for det sosiale samspillet mellom barna i deres interaksjon. Språket blir en annen medierende faktor. Hvordan datamaskinen påvirker barnas sosiale samspill er ikke klart, og man kan dermed ikke med sikker stemme si noe om hvordan datamaskinen fremmer, evt. hemmer, det sosiale samspillet.

2.5 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse handler om å mestre samspill med andre, om å lykkes i å omgås andre. Det dreier seg om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Kompetansen uttrykkes og tilegnes av barn i samspill med hverandre og med voksne (KD, 2006).

Man ser ofte at begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter brukes om hverandre. Lamer (1997) viser til Gresham og Elliot (1990), som beskriver sosiale ferdigheter som de sosialt aksepterte lærte ferdigheter som gjør et menneske i stand til å samhandle med andre mennesker, og til å unngå sosialt ikke-aksepterte reaksjoner (Lamer, 1997:51). Har et individ en rekke sosiale ferdigheter som er hensiktsmessige i ulike situasjoner, kan det sies å ha en høy sosial kompetanse (Lamer, 1997). Sosial kompetanse kan sies å være det overordnede begrepet, altså at sosial kompetanse er summen av de sosiale ferdighetene (ibid.). Å kunne vurdere hva som er passende atferd i bestemte situasjoner, og når den bestemte atferden skal vurderes, samt selvkontroll til å handle etter vurderingene, må også tas i betraktning (ibid.). Lamer viser videre til Garbarino (1985), som sier at sosial kompetanse er de kunnskaper, ferdigheter, holdninger og motivasjon som er nødvendig for at et barn skal mestre de ulike miljøene det ferdes i, eller som det sannsynligvis vil komme i kontakt med (ibid.). Han fremhever at det er vesentlig at barnet trives og at det kan opprettholde et sosialt selvbilde. Ifølge Søbstad (2006), er initiativ til kontakt med andre barn og voksne et av kjennetegnene på sosial kompetanse. Konfliktløsning, turtaking, lytting, å kunne dele med andre, og holde på sine egne rettigheter uten at noen blir skadelidende, er andre kjennetegn. Videre innebærer sosial kompetanse å kunne smile og le av andres morsomme ytringer (sans for humor). Søbstad sier at ”mye av barns glede er sosialt og kroppslig forankret” (2006:32). Gleden oppstår ofte, og uttrykkes i samvær med andre.

Kari Lamer har utviklet en teori for sosial kompetanseutvikling hos barn i barnehage. Målsettingen er å ivareta og fremme alle barns sosiale kompetanse, inkludert risikobarn og barn med spesielle behov. Positiv sosial selvoppfatning hos enkeltbarnet skal ivaretas og fremmes. Lamer (1997) fremholder at barn tilegner seg normer og verdier og en sosial selvoppfatning i samspill med andre barn i barnehagen. Skal man vurdere sosial kompetanse i barnehagen, må man ifølge Lamer, ha krav om at barnas handlinger preges av empati, rolletaking og prososiale holdninger.

2.5.1 Sosial kompetanses fem hovedområder

Lamer (1997) fremhever at sosial kompetanse kan sies å inneholde fem hovedområder; empati og rolletaking, prososial atferd, selvkontroll, selvhevdelse og lek, glede og humor.

1. Empati og rolletaking

Denne kategorien omfatter barnets evne til å ta andres perspektiv; det å kunne sette seg inn i hvordan andre tenker og opplever sin egen situasjon. Denne evnen er viktig for å kunne ta kontakt med andre på en hensiktsmessig måte, for å kunne hjelpe, eller kunne vise omsorg. Rolletakingskompetansen er kontekstavhengig, dvs. at den er avhengig av den sammenhengen den foregår i. I praksis kan dette medføre at dersom barna ikke klarer å knytte sammenhengen mellom andre aktiviteter i barnehagen og til samspillet rundt IKT, kan det føre til at andre strukturer og samhandlingsmønstre kan gjøre seg gjeldende i tilknytning til IKT, enn i andre sammenhenger i barnehagen.

Utvikling av rolletaking er en kontinuerlig og gradvis prosess som begynner alt i småbarnsalderen. Utviklingen går fra ubevisst til bevisst handling, formålet er å mestre samhandling med andre. Situasjoner må dermed legges opp til barnas egne erfaringer, for de minste. I slike situasjoner ser man at barn ned til treårsalderen er i stand til å ta andres rolle. Dette er en viktig oppdagelse som pedagoger må nyttiggjøre seg. Når man forstår at barn utvikler sin evne til rolletaking i så tidlig alder, må man vurdere å planlegge hvordan man skal utvikle barnas evne til rolletaking, hvordan man skal få dem til å ta hensyn til andre (ibid.).

2. Prososial atferd

Mål for sosialisering til prososial atferd er at barna internaliserer allmenngyldige og felles normer for atferd. Barnet må lære å ta hensyn, vise omsorg, dele og hjelpe til (Lamer, 1997:97). Videre må holdning føre til handling. Barnet må føle hva som er det rette å gjøre, for deretter å sette det ut i handling. Prososial atferd er indremotivert.

3. Selvkontroll

Barnet må utvikle vurderingsevne, se alternativer, og planlegge egen atferd. Det må lære å styre impulsiviteten, og se konsekvenser av sine handlinger. Barnet må lære å sette til side egne ønsker og behov, og derigjennom kunne delta i turtaking, kompromisser og felles avgjørelser. Videre må det kunne takle mellommenneskelige konflikter, samt kunne komme med gode og kreative løsninger på utfordringer i mellommenneskelige forhold.

4. Selvhevdelse

Barnet må kunne gi og motta positive holdninger og handlinger positivt for å utvikle positiv selvoppfatning. Barnets individuelle og sosiale utvikling foregår parallelt, og en positiv utvikling betinger et positivt samspill med andre (Lamer, 1997:100). Selvhevdelse innebærer at barnet kan hevde sine egne meninger og stå for sine handlinger: Det må skje innenfor rammer som tar hensyn til de ulike medlemmene i gruppen.

5. Lek, glede og humor

I Lamer sin beskrivelse av sosial kompetanse har hun kalt en kategori for glede, lek og humor. Lamer sier at: "Fordi glede er nær knyttet til barnas lek, finner jeg det naturlig å knytte de to momentene sammen til ett område, der vi samtidig også tar med humor" (1997:102). Å mestre lekens verden er en forutsetning for å mestre det sosiale spillet i barnehagen. Det er vanskelig å få innpass i andres lek, når man mangler lekeferdigheter. Denne kategorien omfatter det å vise humoristisk sans, og ta initiativ til moro.

"Barnet tar opp i seg kunnskaper, holdninger og verdier fra omgivelsene... Det som dominerer i hverdagen, kommer også til å dominere i den kunnskapen og den forståelse

som barnet utvikler” (Lamer, 1997:84). Med et slikt syn må både det man sier og det man gjør med og mot barnet, være gjenstand for refleksjon og planlegging av virksomheten i barnehagen.

2.5.2 Emosjonell intelligens

Daniel Goleman (2002) bruker begrepet emosjonell intelligens (EQ) om sosiale evner som selvkontroll (selvbeherskelse), iver og utholdenhet, empati, selvmotivering og impuls kontroll. Med den sosiale evnen menes at man kan lese en situasjon og handle hensiktsmessig ut fra den, for å kunne forhandle, løse konflikter, og derigjennom kunne samarbeide. Goleman hevder at intellektet ikke kan fungere godt uten den emosjonelle intelligensen. Han har hentet begrepet emosjonell intelligens fra Peter Salovey. Utvidet til fem hovedområder omfatter det: innsikt i egne emosjoner (selvbevissthet), styring av emosjoner, selvmotivering, gjenkjennelse av emosjoner hos andre (empati) og kunsten å omgås andre mennesker. Ifølge Goleman har mennesker med gode emosjonelle ferdigheter større sjanser for å bli tilfredse og effektive i livet, og for å mestre de mentale funksjonene som gjør dem mer produktive (ibid.:48). Med andre ord: større sjanser for å lykkes i livet. Grunnlaget for den emosjonelle intelligensen legges i tidlige barneår.

Lamer og Goleman har viktige fellesstrekk i beskrivelsen av sosial kompetanse og emosjonell intelligens. Begge beskriver egenskaper ved mennesker, som er avgjørende for hvorvidt det sosiale samspillet vil lykkes. I min studie hvor jeg skal se på barns sosiale kompetanse i forhold til bruk av de digitale verktøyene, ønsker jeg å bygge på begge teorier, da jeg opplever at de harmonerer og utfyller hverandre. I denne studien vil Lamers definisjon av sosial kompetanse, og Goleman definisjon av emosjonell intelligens, dekke det jeg legger i begrepet sosial kompetanse. Golemans og Lamers beskrivelser kan fungere som hjelpemiddel for analyse. Gjennom analyse av datamaterialet mitt er det likevel viktig å være åpen for at andre begrep og kategorier kan oppstå, gjennom min inspirasjon fra metoden Grounded Theory (Glaser og Strauss, 1967).

2.5.3 Sosial kompetanse og den voksnes betydning

Den voksne i barnehagen har betydning for det sosiale samspillet mellom barna, og for utviklingen av det enkelte barnets sosiale kompetanse. Lamer trekker fram at de voksne kan lære barna bedre samspill med jevnaldrende, ved å gripe inn i sosiale interaksjoner

som foregår mellom små barn (1997:36). Med andre ord har den voksne stor betydning for det sosiale samspillet mellom barna, og for hvilken sosial kompetanse barna utvikler. Viktigheten av den voksnes tilstedeværende og inngripen i barns uformelle samspill er velkjent (Åm, 1991). Fra departementshold tydeliggjøres den voksnes betydning i utviklingen av sosial kompetanse hos barn, da det fremheves at de voksne i barnehagen skal arbeide med å støtte og fremme enkeltbarnets og barnegruppens sosiale ferdigheter (KD, 2006).

Forskning trekker frem betydningen av en aktiv voksenrolle for å hjelpe barnet i deres sosialiseringssprosess. Alle voksne med ansvar for barn, bør gjøre alt som står i deres makt, for å hjelpe barn med å lykkes i å bli en del av det sosiale fellesskapet. Den sosialiseringssprosessen som foregår i tidlige barneår, har konsekvenser for menneskets senere sosiale ferdigheter (Hartup og Moore, 1989:22).

Plowman og Stephen (2006) hevder at barns møte med IKT blir bedre gjennom det de kaller Guided Interaction (veiledet samspill). Videre at barns læringsutbytte med og av IKT er avhengig av den voksnes (pedagogens) veiledede samspill. Er den voksne fraværende og ikke delaktig når barn bruker IKT, kan bruk av IKT bli mer et hinder for læring enn et verktøy. Hva da med det sosiale samspillet i tilknytning til bruk av IKT i barnehagens frilek? Har den voksnes nærvær like stor betydning her? I min studie vil jeg sannsynligvis komme til å få en del kunnskap om den voksnes rolle, sett gjennom barnas øyne. Denne kunnskapen kan bidra til å kaste ytterligere lys over bruk av IKT i barnehagens frilek.

2.6 Barns perspektiv

Målet med å søke barns perspektiv, enten det gjelder som pedagog eller som forsker, er at den voksne skal få et mer virkelig bilde av hvordan livet er, sett fra et barns perspektiv (Eide og Winger, 2005). Man kan få ny eller annen kunnskap som vil gjøre oss mer kompetente til å forstå barnet. Som voksen vil man aldri kunne ta barnets perspektiv fullt og helt, av den enkle grunn at vi ikke er barn. Det blir vår tolkning av det barnet forteller og viser oss, som gir oss den nye kunnskapen, sett fra deres perspektiv. Likeens er det viktig å fremheve at det er ikke "ett ekte" barneperspektiv. Barn er ulike. Det er mange barneperspektiv. Samfunnsmessige og kulturelle forhold spiller inn, og man må vurdere konteksten og de relasjonelle forholdene, når vi søker

barns perspektiv (ibid.). Slik jeg tolker Graue og Walsh (1998), mener de at det kan være fristende å si at man ser noe gjennom barns øyne, eller gjennom barns perspektiv, men at dette i virkeligheten ikke er mulig. De mener at man i stedet ser det gjennom flere sammensatte lag av erfaringer, barnas og våre egne, og gjennom sammensatte lag av teori, både anerkjent teori og mindre teori (egne og andres oppfatninger og tanker, men som ikke er blitt anerkjente teorier, og som kanskje ikke vil bli det heller). Halldèn (2003) fremhever betydningen av at barneperspektivet alltid skal indikere at barnet selv har gitt sitt bidrag. Fennefoss og Valvik presiserer at å jakte på barneperspektivet ikke betyr at voksne passivt skal støtte opp om barns ønsker (2001:68). Å ta barns perspektiv handler om å ha respekt for barnet og deres tanker og handlinger. Jo større evne en pedagog har tilegnet seg for å forstå barns perspektiv, desto bedre forutsetninger har hun/han for å tilpasse det pedagogiske opplegget til barnas nivå og behov (Samuelsson og Doverborg-Östberg, 1993).

2.7 Sammendrag

Dette kapittelet har tatt for seg tidligere forskning og utviklingsarbeid som er interessant for denne problemstillingen. Det er hittil forsket lite på IKT i barnehagen (Plowman og Stephen, 2003), men det er et forskningsområde i vekst. Forskning som er gjort, viser at den voksne er lite til stede når barn bruker IKT (Ljung-Djärf, 2002, 2004), men at deres nærvær har positiv innvirkning (Plowman og Stephen, 2006). Bruk av IKT i barnehagen innebærer i praksis, i stor grad at man spiller dataspill (Ljung-Djärf, 2002, 2004). Sosiokulturell læringsteori (Vygotsky 2001, Dysthe, 2001), med Vygotsky i fokus, er beskrevet i korte trekk, da den har konsekvenser for konteksten undersøkelsen foretas i. Kommunikasjon og dialog, influert av Bakhtin, er viktig for det sosiale samspillet og er derfor redegjort for. Bakhtins IPD-begrep, (Internally Persuasive Discourse), kan oversettes med indre, overbevisende diskusjon/samtale (Matusov og Smith, u.å.). IPD kan defineres som personers testing av egne og (hver)andres ideer, da forhandling om mening og det flerstemmige møtet gir utvikling. Sentralt i denne undersøkelsen er det sosiale samspillet, og både det, og det mer overordna begrepet sosial kompetanse, er sett i lys av Goleman (2002) og Lamer (1997) sine teorier. Ifølge Goleman (2002), omfatter emosjonell intelligens sosiale evner som selvkontroll (selvbeherskelse), iver og utholdenhet, empati, selvmotivering og impulskontroll. Sosial kompetanse består av de fem hovedområdene empati og rolletaking, prososial atferd, selvkontroll, selvhevdelse og lek, glede og humor (Lamer, 1997). Til slutt har jeg redegjort for det å ta barns

perspektiv. Målet med å søke barns perspektiv er at man skal få ny kunnskap som kan gjøre det lettere å forstå barnet (Eide og Winger, 2005). Å søke barns perspektiv skal indikere at barnet har gitt sitt bidrag (Halldén, 2003). Med økt evne til å forstå barns perspektiv, blir det lettere å tilpasse det pedagogiske opplegget (Samuelsson og Doverborg-Östberg, 1993).

3 Metode

”The point of qualitative research is to say a lot about a little” (Silverman, 2005:349)

3.1 Metodiske tilnærminger og valg

Under følger en beskrivelse over de metodiske tilnærmingene jeg påvirkes av. Videre følger en redegjørelse for de metodiske veivalgene som foretas. Disse har konsekvenser for utførelsen av undersøkelsen.

3.1.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

I forskning skiller man mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Litt generaliserende kan man si at i den kvantitative er man opptatt av målinger og forklaringer, mens man i den kvalitative er opptatt av å forstå feltet man forsker på (Denzin og Lincoln, 2003; Postholm, 2005). I kvalitativ forskning søker man å studere menneskelige prosesser i en reell situasjon (Postholm, 2005). Som Silverman (2000) fremhever, er styrken i kvalitativ forskning nettopp muligheten til å sette fokus på hvordan sosiale interaksjoner rutinemessig utspiller seg i en reell situasjon. Man kan si at man setter lupen på et utsnitt av virkeligheten, for å studere dette utsnittet nøye, og se hva som dukker opp. Man må likevel ha et fokus for forskningen sin, slik at man vet hva man skal se etter. Ut fra problemstillingene jeg har formulert for min studie, vil det derfor være naturlig å arbeide med kvalitativ metode.

3.1.2 Induktiv tilnærming

I min studie søker jeg å ha en induktiv⁹ tilnærming til feltet. Situasjonene jeg møter ute i barnehagen vil påvirke studien min, noe som gjør at jeg må være i stand til å endre på faktorer i arbeidet underveis, hvis undersøkelsesfeltet tilsier at det bør gjøres. Barna er

⁹ 1 *induktiv metode* vitenskapelig metode som bygger på induksjon

induksjon -en, -er

1 logisk slutning fra enkelttilfeller til det almene innenfor et område (mots. [deduksjon](#)) Definisjon hentet fra Ordnett.no.

forsøkt møtt med et mest mulig åpent sinn, slik at ikke mine antagelser skal prege undersøkelsen. Det er vanskelig å være fullstendig objektiv i en kvalitativ undersøkelse. Jeg bringer med meg mine tidligere erfaringer fra arbeid i barnehagen, og mine holdninger og tanker opparbeidet gjennom lesing av teori og praktisk arbeid i årenes løp (min forforståelse). Sammen danner disse elementene en helhet som utgjør mitt pedagogiske ståsted. Dette er en faktor som må tas i betraktning i undersøkelsens analysearbeid.

3.1.3 Etnografisk inspirert tilnærming

I tillegg til å ha en induktiv tilnærming til feltet jeg studerer, er min studie inspirert av aspekt ved etnografi¹⁰ og fenomenologi¹¹. Etnografisk forskning kjennetegnes ved at man studerer et felt inngående, og siden gir en tykk beskrivelse av det (Postholm, 2005). Man tilbringer mye tid i feltet og ”blir” gjerne i noen grad en del av feltet. En slik forskning er grundig, tidkrevende og langvarig. Den kan ofte ha en varighet på 2-3 år. Likevel kan en studie som går over to-tre måneder også kvalifisere som en etnografisk studie, forutsatt at man tilbringer mange timer i uken i feltet og at man studerer kulturen i sin videste forstand¹². Av den grunn kan denne studien ikke kalles en etnografisk studie, men den er inspirert av aspekt ved teorien. Inspirasjonen kommer fram gjennom mitt observasjonsarbeid i forbindelse med innhenting av empiri. Å tilbringe tid i barnehagen for å bli kjent med miljøet og barna, vil gi meg et bilde av den kulturelle konteksten. Dette er igjen nyttig i forbindelse med min analyse av barnas sosiale samspill rundt datamaskinen.

3.1.4 Fenomenologisk inspirert tilnærming

I fenomenologiske studier har forskeren som formål å finne meninger og essenser i en opplevd erfaring (Postholm, 2005). I fenomenologiske studier er det intervju som blir brukt som metode. Som forsker danner man seg et bilde av hvilke temaer man ønsker å ta opp i intervjuet, men lager seg ikke en ferdig liste med spørsmål som man skal

¹⁰ **etnografi** -en vitenskapen om folkenes levesett og samfunnsformer

Etym.:av gr. ethnos folk, og -grafi. Definisjon hentet fra Ordnett.no.

¹¹ **fenomenologi** -en filosofisk retning i det 20. århundre, som særlig beskjeftiger seg med bevissthetens innhold

Etym.:av fenomen og -logi Definisjon hentet fra Ordnett.no.

¹² Liora Bresler, professor II ved Høgskolen Stord/Haugesund. Samtale 12.12.07.

gjennom. I intervjuet ønsker man at deltakerne skal få tre frem, og komme med sine perspektiv, samtidig som en viss form for styring er nødvendig, for å sikre at man kommer innom de temaene man ønsker å belyse. Man ønsker enkelt sagt at fenomenene skal "tre frem". Gjennom intervjuet kan det dukke opp andre temaer enn de som forskeren har sett for seg på forhånd, og det er da viktig at forskeren bringer disse med seg i de påfølgende intervjuene (ibid.).

Både innen etnografiske og fenomenologiske studier vil den som skal utføre undersøkelsen utarbeide forslag til spørsmål til informantene, men man er likevel innstilt på at disse vil bli endret underveis, etter hvert som man får inn ny informasjon (Postholm, 2005). Man må vurdere og revurdere opplysningene man henter inn og tilpasse videre forskning ut fra disse. Ved bruk av for eksempel intervju må man gjerne tilpasse spørsmålene underveis i intervjuet, noe som krever stor årvåkenhet fra den som intervjuer.

3.1.5 Grounded theory

Grounded Theory er en metode (og en teori) først beskrevet av Glaser og Strauss (1967). Imidlertid har Strauss og Corbin videreutviklet den, og det er i hovedsak den jeg lar meg inspirere av (1998). I denne forskningsmetoden skal teorien tre frem fra empirien. Teorien skal kunne forklare det som det forskes på ut fra konteksten det foregår i. Det er sentralt i Grounded Theory at datainnsamling og analyse foregår parallelt. Underveis vil fokuset på teori øke, og teorien vil ta form fra informasjonen man innhenter. Man har ikke en tese eller en påstand man vil bevise eller motbevise, man bygger teori ut fra de funnene man gjør, og de analysene man foretar av funnene i undersøkelsen.

Ved bruk av Grounded Theory bestemmer man først hvem som skal stå i fokus for undersøkelsen, og hvor man skal hente inn datamaterialet. Prosessen underveis, de funnene man gjør, og dermed den teorien man danner, viser retning for prosessen videre, og hva man så skal hente inn av informasjon (Strauss og Corbin, 1998).

Min undersøkelse er inspirert av metodene i Grounded Theory. Empirien er tellende for å utvikle problemstillingen min, og for å tilrettelegge en metodisk plan for undersøkelsen. Den metodiske planen ferdiggjøres i møtet med det empiriske feltet.

3.1.6 Interaksjonsanalyse

I min studie søker jeg å forstå barnas samspill ved bruk av datamaskinen i barnehagen. Jordan og Henderson bruker begrepet interaksjonsanalyse (1995), om en analysemetode som man bruker for å undersøke menneskers interaksjon med hverandre og med objekter. Den inkluderer både verbal kommunikasjon, ikke-verbal kommunikasjon, og bruk av artefakter og teknologier. I denne analysemetoden står bruk av video sentralt. Bruk av interaksjonsanalyse krever et systematisk arbeid der man må studere de samme opptakene om igjen og om igjen i arbeidet med å skape forståelse av datamaterialet. Interaksjonsanalysens styrke er at datamaterialet er festet til elektroniske opptak som kan ses flere ganger, til flere personer i flere anledninger (ibid.). "Ulempen" er at teknologien eller den som styrer kameraet kan føre til begrensninger, bla. ved at man kun får med det utvalget, som den som filmer retter filmkameraet mot.

Barn lar seg i noen grad påvirke av kameraets nærvær. Jordan og Henderson (1995) hevder at man fort venner seg til et kamera, spesielt når det står alene, og det ikke er noen som står bak og filmer. Uansett vil tegn til at de har fokus på kamera lett vises på opptakene, mener de videre. De anbefaler at det ikke står noen bak kamera og filmer, hvis det ikke er nødvendig.

Når man analyserer interaksjoner mellom mennesker (i mitt tilfelle, barn) eller mellom mennesket og objekter (artefakter), er det avansert å studere ulike begrep. For å synliggjøre kompleksiteten i en slik analyse, vil jeg vise til begrepet turtaking, som er et eksempel Jordan og Henderson nevner. Studerer man turtaking må man ta i betraktning alle måter barnet tar tur på, inkludert turtaking med kropper eller med artefakter, og ikke bare den verbale kommunikasjonen. Jordan og Henderson (1995) hevder at interaksjonsanalyser viser at å gripe og slippe musen konstituerer betydningsfulle bevegelser i å løse problem i samarbeid ved bruk av PC (1995:64). Her setter Jordan og Henderson direkte søkelys på faktorer som er viktige for meg i min undersøkelse, og det bekreftes dermed at det er nyttig for meg å gjøre meg bruk av aspekt ved denne metoden.

3.2 Valg av datainnsamlingsstrategi

I en undersøkelse av denne typen er det viktig at man får tak på både den verbale og den ikke-verbale kommunikasjonen. I kapittel 1.5, om barns medvirkning, i Rammeplan for

barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2006) fremheves det at barn uttrykker seg både verbalt og ikke-verbalt (gjennom kroppsspråk, mimikk osv.). Små barn har dårligere verbalt språk enn større barn. Desto viktigere er det å tolke barnets andre uttrykksmåter. Viktigheten av å vurdere den ikke-verbale kommunikasjonen underbygges av Goleman, som sier følgende om verbal og ikke-verbal kommunikasjon:

Når det en person sier, ikke stemmer med det som kommer til uttrykk gjennom tonefall, fakter eller andre ikke-verbale kanaler, ligger den emosjonelle sannheten i hvordan vedkommende sier det og mindre i hva han eller hun sier (Goleman, 2002:113).

Betydningen av den ikke-verbale kommunikasjonen er stor, og den må vektlegges sterkt når det gjelder undersøkelser som har med emosjoner å gjøre (Goleman, 2002). Sett i lys av barnas alder i min studie, blir konsekvensen av dette, at der det kommer frem motstridende opplysninger i analysen, går jeg inn i en dypere analyse av materialet, der jeg ser på hvordan barnet sier noe, og hva de rent kroppslig gjør uttrykk for.

3.2.1 Videofilming

I denne undersøkelsen brukes videofilming som metode. Det gjøres opptak av barna i situasjonen, for deretter å intervju dem individuelt eller i gruppe. Tobin (Tobin, Wu og Davidson, 1989), viser til Connor og Asch (1986), som har vist videoopptak under intervju som et virkemiddel for å gjenkalle hva deltagerne tenkte og følte i situasjonen, og for å forklare handlingene som foregikk. Inspirert av denne metoden, som de kalte etnografisk filming, brukte Tobin den på voksne, for å gjennomføre en undersøkelse i tre førskoler i tre ulike kulturer; Japan, Kina og USA. I min studie benyttes den samme fremgangsmåten, men med barn som intervjuobjekt, i gruppe og individuelt. I intervjuet samtales det om det vi ser på opptaket, hvilke tanker de gjør seg, og hvordan de vurderer handlingene. Denne type etnografisk filming er, så vidt vites, ikke brukt på førskolebarn tidligere¹³. Espeland (2006) henviser til Erickson (1992) angående etnografisk mikroanalyse av samhandling mellom mennesker. Metoden hvor man intervjuer ved hjelp av hjelpemiddel, kalles for Stimulated Recall. Så selve metoden med bruk av hjelpemiddel til intervju er velkjent, det er settingen med å bruke førskolebarn og videofilming som hjelpemiddel i intervjusammenhengen, som er ny.

¹³ Ifølge Liora Bresler, professor II HSH. Samtale 27.09.07

I tillegg til at videofilming er et hjelpemiddel for intervjusituasjonen, vil det ha stor verdi i seg selv. Situasjonene som er filmet blir gjenstand for egen analyse og tolkning som siden vurderes sammen med informasjonen hentet inn i intervjuene. Ved å videofilme observasjonene rundt datamaskinen, har jeg ubegrenset tilgang, og kan studere sekvenser i detalj. Opptakene gir meg viktig informasjon om kroppsspråket, gester, bevegelser og mimikk, som kan være vanskelig å fange opp underveis. De supplerer således de andre datainnsamlingsmetodene. Uten bruk av videoopptak mistes verdifull informasjon under observasjon og intervju. Det er ikke tid til å registrere all informasjonen fortløpende, og man står dermed i fare for å korte ned og tolke feil. Som Jordan og Henderson (1995) sier, er videoopptak egnet for å skaffe detaljert informasjon fra deltagerens perspektiv, som kan stå i sterk kontrast til den som analyserer den. Det er viktig at man er bevisst på at man selv og barna kan oppfatte en situasjon helt ulikt, og at ny og ukjent informasjon ofte kommer fram ved bruk av videoopptak. Det at personene som er blitt filmet, spørres om å se situasjonen sammen med den som utfører undersøkelsen, virker oppklarende, og sikrer at personene har en større nærhet til de aktuelle hendelsene, enn hvis man stiller spørsmål, uten at man er i tilknytning til situasjonen (ibid.). Dette bidrar til å styrke funnene man gjør.

Man ser at video er et viktig hjelpemiddel både i etnografisk filming og i interaksjonsanalyse. Grunnlaget for bruk av videofilming i denne undersøkelsen er stort, og metoden er et uunnværlig hjelpemiddel for meg i min studie.

3.2.2 Observasjon

I kvalitativ forskning er forskeren opptatt av å observere aktiviteter i sin naturlige kontekst (Postholm, 2005). Forskeren må ha et fokus for observasjonen, slik at han vet hva han skal se etter. Uten et fokus vil empirien kunne bli både tilfeldig og lite detaljert. Man kan dermed si at observasjon er systematisk registrering av inntrykk med et spesielt formål eller fokus for øyet.

I min studie går jeg inn i en rolle som en type deltagende observatør. Jeg deltar i de individuelle og sosiale prosessene som foregår, men på barnas premisser. Jeg fremstår som en voksen i barnehagen som barna henvender seg til, og som responderer på deres henvendelser, uten å ha en særlig fremtredende rolle. Observasjonen foregår dermed som en naturlig situasjon i barnehagen, der jeg er til stede sammen med barna og

tilgjengelig for dem. Slik blir barna tryggere på meg, og det er lettere å få god kontakt med dem senere, i intervjusituasjonen. På denne måten blir jeg både kjent med barna og får kunnskap om hverdagen i barnehagen jeg gjør undersøkelsen i. Det gir meg viktig informasjon om feltet jeg studerer, og konteksten datainnsamlingen foregår i. Ved å bli kjent med barna og settingen de agerer i, danner jeg et grunnlag for å forstå de resultatene jeg avdekker i intervjuene. Observasjonene danner også utgangspunkt for intervjuene. Nedskrevne notater og logg, dokumenterer de tanker og funn jeg gjør underveis.

3.2.3 Intervju

Barna jeg søker informasjon hos, er så små at det utelukker noen metoder og fremhever viktigheten av andre. Siden barn i valgt aldersgruppe vanligvis har et bra utviklet språk benytter jeg meg av intervju. Et intervju i forskningsøyemed kan baseres på hverdagslige samtaler og konversasjon, men har likevel et faglig innhold (Kvale, 1997). For ikke å farge resultatene er det viktig at jeg ikke lar mine antagelser prege intervjuet. Jeg holder intervjuene så åpne som mulig, for å fange opp det barnet vil formidle; det barnet er opptatt av. Kvale bruker begrepet den halvstrukturerte livsverden-intervjuet, om et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene (ibid:21). I intervjuene er ikke den som intervjuer og den som intervjues, likeverdige parter, siden den som intervjuer angir tema, kontrollerer, og i ulik grad styrer konversasjonen. Styrken i denne intervjuformen er at man kan få et utfyllende bilde av barnas perspektiv fordi man kan få tak i de forskjellige barnas tanker gjennom intervjuene. Det er en utfordring å klare å lage et bilde av barnas perspektiv, når ulike barn har ulike synspunkter og innfallsvinkler til bruk av de digitale verktøyene i barnehagen.

Eide og Winger definerer kvalitative intervju som metode for å søke barneperspektivet på denne måten:

A semi-structured interview, or a conversation with a special purpose: Where the questions are planned according to children's way of thinking. The questions are open and guiding. The interview guide and interpreting the answers are based on a certain theoretical frame of reference and understanding that the interviewer has to be conscious of (Eide og Winger, 2005:80).

Det halvstrukturerte intervjuet har et tema som behandles, og som intervjuer tenker man gjennom aktuelle spørsmål i den forbindelse. Likevel er det av største betydning at jeg er vår for det barna svarer og forteller, og at jeg følger det opp i intervjuets videre gang. Det er viktig å være åpen for forandringer. Konteksten er slik med og styrer intervjuet, og spørsmål som kan følge opp det barnet sier, må stilles.

I min studie bærer intervjuene preg av samtale. Jeg etterstreber en dynamisk dialog mellom barnet jeg intervjuer, og meg selv. Samtalen trekkes fram, ved positive interaksjoner. Mellin-Olsen (1996) bruker samtale som begrep for å vise at det er et interaktivt forhold mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Jeg søker å forstå hva barna virkelig mener. Det gjøres for eksempel på den måten at man legger frem en påstand, og lar barna bevise eller motbevise den. Når man intervjuer barn, er situasjonen det skjer i og rundt, gjerne like viktig som spørsmålene og måten de stilles på. Man er avhengig av at barnet er samarbeidsvillig og ønsker å svare, for å kunne få noe ut av intervjuet. Dermed blir konteksten viktig for resultatet av intervjuet (Samuelsson og Doverberg-Östberg, 1993). Samuelsson og Doverberg-Östberg fremhever viktigheten av å stille åpne, vide spørsmål, og ikke ledende, eller begrensede spørsmål. Det er av største viktighet for denne undersøkelsen at barna ville fortelle til meg, og at de lot meg få innblikk i sine tanker. Dette samsvarer med en fenomenologisk tankegang, der man ønsker at fenomenene skal tre frem og man tar hensyn til det som dukker opp i sin videre forskning.

3.2.4 Asymmetri – symmetri i intervjusammenheng

I utgangspunktet er forholdet i et slikt intervju asymmetrisk. Den voksne er den som stiller spørsmål, som leder intervjuet, og som er den med ”makten” (Eide og Winger 2005). Man må likevel etterstrebe å skape et forhold basert på likeverd og akseptering. Dette er de samme tankene som i Bakhtins IPD-teori (se også 2.4.4). Som ledd i å oppnå et slikt symmetrisk forhold, kan den voksne fortelle om intervjuet, hvor det skal ta plass, hva man skal snakke om, hvor viktig den som blir intervjuet er, og at det ikke er noen ”rette” eller ”gale” svar. Slike forholdsregler kan bidra til å bedre symmetrien i forholdet mellom voksen og barn, og gjøre at en IPD lettere kan finne sted. Tiller (1991) fremhever også viktigheten av at det søkes et intervjuforhold preget av symmetri, og hevder videre at asymmetrien kan oppveies ved at barnet innehar den informasjonen

som den voksne søker. Likeverd gjør også at påliteligheten av informasjon blir større. Man vinner på å fortelle barnet at man ønsker å få kunnskap om noe, og at det kun er dette barnet som kan bidra med denne kunnskapen (Tiller, 2006). Videre fremhever Tiller at ved å gjøre dette øker man barnets selvtillit i forhold til situasjonen, og det er dermed lettere å få til en åpen og god intervjusituasjon. Barn, akkurat som voksne, formidler meninger, tanker og holdninger ikke bare ved bruk av språket, men også gjennom bruk av kroppsspråk (ibid.).

3.3 Etiske refleksjoner

I min undersøkelse er det små barn som står i fokus. Deres interesser må ivaretas av andre, siden de selv er for små til å se konsekvensene av å delta i en slik studie. Kravene til meg og til måten jeg gjennomfører undersøkelsen min på, er strenge, slik at man er sikker på at hensynet til barna som deltar ivaretas. ”Den personlige interaksjonen som skjer i intervjusituasjonen påvirker den intervjuede, og kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon” (Kvale, 1997:65). Med andre ord påvirkes barna av at jeg intervjuer dem. Dette er det viktig at jeg er å være klar over. Man kan komme over følsom informasjon om intervjuobjektet, eller andre som intervjuobjektet navngir. All informasjon må behandles seriøst og konfidensielt. Moralske og etiske retningslinjer, som er nødvendig for å beskytte barna og ta vare på deres integritet må overholdes. I tillegg til å få samtykke fra barnets foresette, ber jeg også om barnets samtykke (Eide og Winger, 2005). Det respekteres hvis et barn trekker seg fra et intervju underveis, eller ombestemmer seg med hensyn til å la seg intervju.

Jeg søker å få barna til å forstå at det de forteller er viktig for meg. Da jeg ikke kjenner barna godt, er det viktig å være forsiktig og sensitiv i intervjusituasjonen, slik at barna ikke blir ukomfortable. Barnet må få tid og mulighet til å uttale seg og bli lyttet til, men også muligheten til å tie, ikke informere og ikke delta (Eide og Winger, 2005). Eide og Winger formulerer det slik: ”listening to children is a balance between inviting the child to openness, but at the same time protecting the child from being manipulated” (2005:77).

Videre argumenterer Eide og Winger (2005) for at man skal spørre barnet om godkjenning for å fortelle videre det man får vite fra dem. Spesielt gjelder dette i tilfeller der man er usikker på om det man får vite, på noen måte kan skade dem. Får

man informasjon som for eksempel kan definere barnet til å være en outsider i gruppen, bør man vurdere hvordan denne informasjonen skal behandles videre. Tiller (1991) på den annen side, mener at barn har rett til å avgi informasjon til forskere, og at man kanskje bør ta et initiativ til at denne retten ivaretas.

3.3.1 Anonymisering og meldeplikt

Alle informanter er anonymisert i det skriftlige arbeidet. Det er laget fiktive navn på alle impliserte. Studien kommer inn under Personvernloven, og krever dermed samtykke fra foresatte. Det ble sendt ut informasjonsbrev til de foresatte, hvor de skulle skrive under hvis de samtykket i at deres barn deltok i min undersøkelse. Det kom positiv tilbakemelding fra 17 av totalt 24 henvendelser.

Studien er meldepliktig og ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste¹⁴ (NSD) 26.08.07, og godkjent 06.09.07. Alt innsamlet datamateriell vil bli slettet og makulert etter at sensur er falt.

3.4 Utvelgelse av forskningsfelt

Undersøkelsen ble gjennomført i én barnehage, da det ikke var noe poeng i å sammenligne barnehager. Det viktigste utvalgsriteriet for valg av barnehage var at digitale verktøy allerede var i bruk i hverdagen, og at utstyr var tilgjengelig til bruk for barna. Det sikret tilgangen av empiri. Marta Sinnerud¹⁵ bidrog til å gi meg informasjon om aktuelle barnehager, i tillegg til at jeg kontaktet barnehagekonsulenten i en kommune. Det ble kontaktet barnehager i to kommuner. Etter en ringerunde, og med tur rundt på besøk til noen barnehager, ble utvalget redusert. Graden av bruk av IKT var mye mindre enn jeg antok på forhånd. I tillegg var det noen barnehager som trakk seg når de fikk greie på at jeg skulle bruke videofilming som metode. To barnehager ville i utgangspunktet ikke delta, men sa at jeg kunne komme tilbake til dem, hvis jeg ikke fikk tilgang til andre. Til sammen var jeg i direkte kontakt med seks barnehager.

Den barnehagen jeg valgte, er en praksisbarnehage som tar imot studenter fra førskolelærerutdanningen. Det gjør at barnehagen er vant til å få ulike voksne inn i barnehagen, og det sier meg at de i utgangspunktet er positive til å få nye folk inn. Det var viktig for meg at de voksne i barnehagen var positive til at jeg skulle komme, siden

¹⁴ <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>

¹⁵ Høgskolelektor og praksiskonsulent ved Høgskolen Stord/Haugesund.

en slik undersøkelse krevde at jeg ville oppholde meg mye i barnehagen, og kunne kreve tilpassinger fra de voksne i deres arbeidsdag og på deres arbeidssted. I denne barnehagen, som er basebasert, har personalet jobbet skapende og kreativt med de digitale verktøyene, i det pedagogiske arbeidet med barna. Barnehagen er relativt stor med ca. 50 barn. Det gjorde at muligheten til å finne barn i ønsket aldersgruppe ble større. Barnehagen jobber etter Reggio Emilia, en pedagogisk retning som medfører at barna er vant til å bli observert og videofilmet, som en del av det pedagogiske opplegget barnehagen arbeider etter. De er vant til at det kommer ukjente voksne til barnehagen for både å observere dem og prate med dem. Dette er faktorer som gjorde det lettere for meg i min studie. Barna ville ikke utsettes for mange nye, ukjente situasjoner, som ville kunne påvirke funnene man gjorde. I en studie av dette formatet blir tiden man kan tilbringe i feltet begrenset. Det var et poeng for meg at jeg ikke kjente noen av barna i barnehagen før jeg kom for å gjøre min undersøkelse. Det sikret at jeg møtte alle på lik linje, og med åpent sinn, og at barna kunne møte meg med det samme utgangspunktet. Det gjorde det lettere å være objektiv til det som møtte meg i barnehagen, noe som ville gjøre forskningen min mer troverdig. Helt objektiv vil man likevel ikke klare å bli, i en kvalitativ studie (Postholm, 2005).

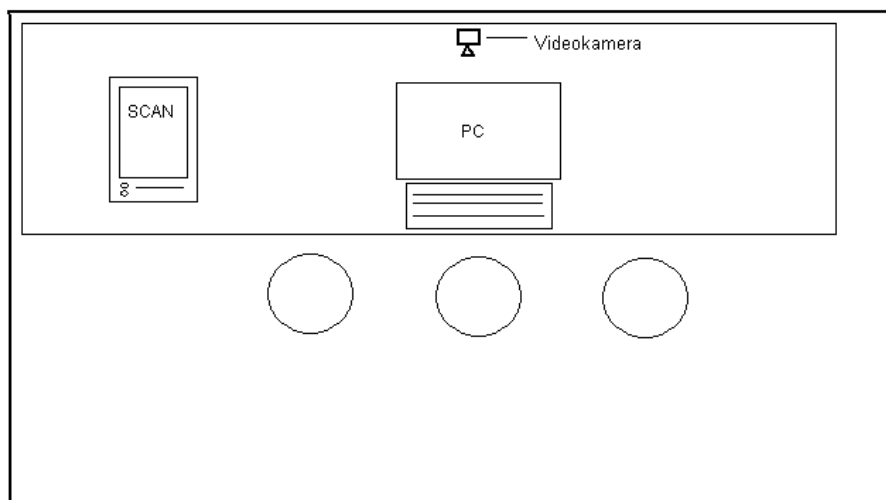
Undersøkelsen ble rettet inn mot barn i alderen 4-6 år. Barna i undersøkelsen er vanlige, velutstyrte barn, uten noen former for diagnose eller symptom. Aldersgruppen er de eldste i barnehagen. Ifølge Eide og Winger (2005), kan man intervju barn helt ned i treårsalderen. Med et utvalg bestående av barn i alderen 4-6 år kan språket være et bedre hjelpemiddel for å få tak på barns perspektiv. Dels ble utvalget gjort ut fra tanken om at barn i denne alderen har større erfaring med digitale verktøy. Barna er på forhånd informerte om at jeg kommer, av de voksne i barnehagen.

3.4.1 Gjennomføring

Observasjonskontekst

Observasjoner og videoopptak ble foretatt ved den ene datamaskinen som er plassert i en krok i et av barnehagens arbeidsrom. Det var opprinnelig to bærbare datamaskiner der, men jeg satte til side den ene, for å unngå å få to situasjoner på samme opptak, og dermed bedre lydforholdene i forbindelse med opptakene. For å gjøre det lettere å få barna i kameravinkelen, plasserte jeg datamaskinen midt på bordet. Den ideelle

plasseringen av kameraet, ville være å ha det rett foran barna, på den andre siden av bordet. Se illustrasjon under:



Figur 1: Illustrasjon av optimal kameraplassering

De fysiske rammebetingelsene umuliggjorde denne plasseringen, og jeg måtte komme fram til et best mulig kompromiss, ut fra disse. Det kommer jeg tilbake til under beskrivelsen av hver enkelt situasjon.

Alle observasjonene ble gjennomført på ettermiddagstid, i tidsrommet mellom kl.12.30 og 14.30, når det er frilek i barnehagen. Det er den tiden det var størst mulighet for å finne barn rundt datamaskinen, ifølge pedagog. Sett i lys av barnehagens hverdag, var det den tiden det passet best at jeg kom til dem, og dermed ble også alle intervjuene foretatt på denne tiden av dagen.

Intervjukontekst

Alle intervjuene ble foretatt i barnehagens personalrom. Dette ligger i den ”voksne” delen av barnehagen, altså ikke i umiddelbar tilknytning til de ulike aktivitets- eller lekerommene. I utgangspunktet ønsket jeg å foreta intervjuene i et av de rommene hvor barna oppholder seg til daglig, men det ble vanskelig å gjennomføre i praksis. Det var ingen rom tilgjengelig som vi kunne ”sperre av” for de andre barna i barnehagen, hvor det samtidig ville være så stille at det ikke ville påvirke lyd kvaliteten på opptakene mine. Løsningen ble å foreta alle intervjuene på personalrommet. Fordelen med dette var at jeg kunne rigge til alt utstyret på forhånd, for deretter å ha muligheten til å ta med

meg barn inn til intervju, når det passet i situasjonen ellers (når jeg kunne ta barnet med meg, uten å gripe for mye inn i deres lek eller aktivitet.)

Det å foreta intervjuene på personalrommet kan ha dratt fokus litt over på det fysiske rommet, spesielt i det ene intervjuet, hvor to barn diskuterte det ene bildet som henger på veggen. I tillegg var det en situasjon der et barn kommenterte hvem som ble hentet, da hun såg noen foreldre utenfor vinduet. Likevel har jeg inntrykk av at bruken av dette rommet fungerte relativt greit. Alle barna hadde vært der før, og det virket som om de følte seg trygge i rommet, og i situasjonen med meg. Et eksempel på det er jenta som sa: ”eg elsker deg” i det hun forlot intervjurommet. I all hovedsak opplevde jeg at barna var interessert i å være med meg for å snakke med meg ”om data, og om det de gjorde på datan”. Jeg hadde tenkt å tre tilbake i intervjuene, og å la barna få ”boltr seg”, men måtte ta en tydeligere rolle enn jeg tenkte i utgangspunktet, og styre intervjuene mer. Spesielt i gruppeintervjuene, hvor det var lett å oppleve at barna sporet helt av, hvis jeg ikke styrte dem.

Transkribering av videoobservasjon og intervju

I transkriberingen av videoobservasjon og intervju, har jeg valgt å dele inn i tre kolonner med følgende overskrifter: verbal kommunikasjon, ikke-verbal kommunikasjon og kommentarer. Under ser du et eksempel på hvordan transkriberingen da kan se ut:

Verbal kommunikasjon	Ikke-verbal kommunikasjon	Kommentarer
Johanne: denna kan me Julie: ja Linn: ja	Johanne peker borti skjermen Linn retter seg opp, og slår ned med armene	Som for å understreke det hun sier

Figur 2: Transkriberingsmodell¹⁶

¹⁶ Inspirert av Margrethe Jernes sin transkriberingsmodell fra hovedfagsprosjektet ”Modig på nettet” (2003).

En slik kolonneinndeling ble valgt, da det i denne undersøkelsen var viktig å fokusere på både verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Ved at jeg straks skrev ned kommentarer, fikk jeg et utgangspunkt å jobbe med, når jeg startet analysearbeidet. Ifølge Bresler,¹⁷ er det du ser umiddelbart i en analysesituasjon, veldig viktig. I denne rapporten er ikke sitatene satt inn i tabellform, av plasshensyn. Sitatene som blir brukt i empirien er skrevet på barnas dialekt, men med en tilnærming til skriftspråk. Det er fjernet en del fyllord, som ikke har noen betydning for analysen.

3.4.2 Om datainnsamlingsperioden

Alle observasjonene, opptakene og intervjuene med barna er gjennomført i løpet av november og desember 2007. Datamaterialet består av vanlig observasjon (notater), tre videoobservasjoner, to gruppeintervjuer og ni individuelle intervju. Alle intervjuene med barna er blitt filmet. Intervju med pedagog (notater) er gjennomført i januar 2008. I tillegg er det stundevist ført logg under arbeidet med denne undersøkelsen.

Flere ganger i løpet av datainnsamlingsperioden måtte jeg dra hjem igjen uten et eneste minutt med opptak. Noen ganger var det ingen barn som hadde lyst til å holde på med datamaskinen, og dermed var det ingen empiri å hente. Andre ganger kom det barn som jeg ikke hadde samtykke til å observere, dermed kunne jeg ikke gjøre det. Den tiden ble isteden brukt til samvær med barna, noe som var nyttig, med tanke på å gjøre barna bedre kjent/vant til meg.

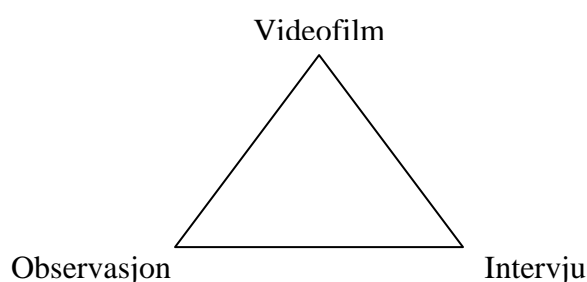
3.4.3 Intervju med pedagog – kontekst

Som tidligere nevnt, er det viktig å lage et bilde av konteksten i en slik type undersøkelse som dette er. Herunder kommer kulturell og historisk kontekst, men også den konkrete konteksten i den barnehagen undersøkelsen ble gjort i, og situasjonen den foregikk i. For å få relevant bakgrunnsinformasjon, valgte jeg å ha en samtale med pedagogen i den aktuelle aldersgruppen. Fra dette intervjuet ble det ført notater, som supplerte og gav utfyllende informasjon til undersøkelsen.

¹⁷ Liora Bresler: Challenges and possibilities in qualitative research for education, Forelesning ved HSH, Avd. Stord 27.09.07

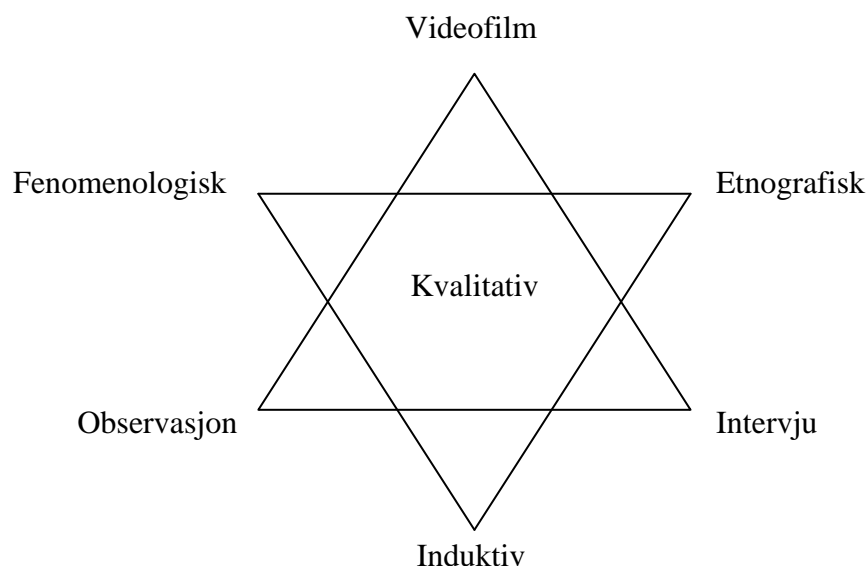
3.5 Sammendrag

Under de ulike overskriftene øverst i dette kapitlet, har jeg tatt for meg de ulike metodene og tilnærmingene som jeg har latt meg inspirere av. Enkelte blir brukt mer enn andre, og i noen har jeg bare hentet små aspekt fra metoden eller tilnærmingen. Jeg søkte å forstå hva barna virkelig tenkte, og ikke tolke hva jeg trodde de sa. Måten jeg gjorde dette på var at jeg brukte metodetriangulering¹⁸, (der jeg blant annet analyserte ikke-verbal kommunikasjon som gester, mimikk og lignende uttrykk for å supplere den verbale kommunikasjonen). Under følger en modell som viser metodetrianguleringen:



Figur 3: Metodetriangulering

For å klargjøre forholdet mellom de ulike metodiske tilnærmingene og inspirasjonene, har jeg laget en utvidet modell, i et forsøk på å visualisere det:



Figur 4: Visualisering av metodiske tilnærminger og valg

¹⁸ **triangulere** *-te; -ing* (under landmåling) inndelegge terrenget i et tenkt nett av trekantar. Definisjon hentet fra Ordnett.no.

Som man ser i modellen, er det en triangulering mellom observasjon, intervju og video, som er metodene som ble brukt i studien. Fenomenologisk, etnografisk, og induktiv tilnærming, er med og påvirker. Kvalitativ metode er i sentrum, da alle elementene kan knyttes mot den.

For å ytterligere illustrere min inspirasjon i metodevalg finner jeg nytte i å referere til figurer i barnelitteraturen, og fra eventyrverdenen: Jeg går langs veien i retning målet, som en Espen Askeladd, og plukker litt her og litt der, fordi jeg synes det virker interessant og rett å gjøre det der og da, og jeg ser nytten i mange ulike metoder og tilnærminger som jeg finner langs veien. Siden gjør jeg meg mine refleksjoner, og jeg ser at noen er mindre viktige, og noen mer viktige i min studie. Noen forkaster jeg, og noen tar jeg til meg. Dette er i tråd med Silverman (2005), som viser til at valg av metode ikke bør være forhåndsbestemt. Metode må bestemmes ut fra hva man ønsker å undersøke. Til slutt ender jeg opp som en liten Ole Brumm. Det er ikke én metode eller tilnærming jeg føler blir rett for meg, det er flere! Felles for alle metodene og tilnærmingene er at de alle går i samme retning, og fører meg videre i å søke forståelse i feltet jeg studerer. Jeg sier ”ja takk, begge deler!” og føler at det er på den måten jeg best rustes til å studere barns samspill ved datamaskinen i barnehagen.

Jeg endte dermed opp med en kvalitativ, fenomenologisk tilnærming, der jeg ble inspirert ved aspekt av etnografien, og ved Grounded Theory. Datainnsamlingsmetodene ble observasjon, videofilming og intervju, studert ved hjelp av interaksjonsanalyse.

4 Empiri

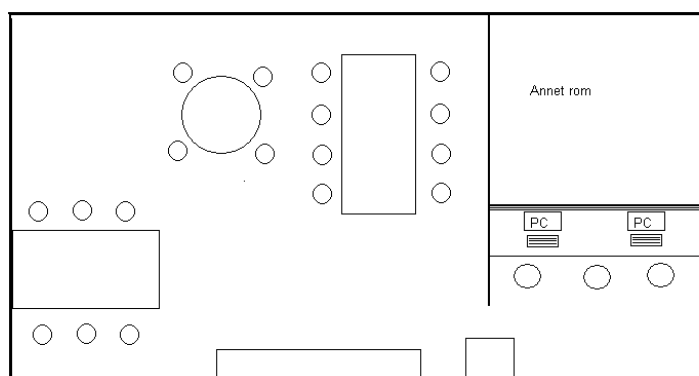
”Grown-ups don’t really know what it is like to be a child in day care. We children know. That’s why I have to tell you about it”
(Eide og Winger, 2003:33).

4.1 Kontekst

Å studere barnas sosiale samspill rundt datamaskinen i barnehagens frilek, krever at man ser undersøkelsen i lys av den konteksten den foregår i (Graue og Walsh, 1998, Tobin, Wu og Davidson, 1989, Løkken og Søbstad, 2006). Det er viktig å se barnehagen i tilknytning til den historiske og kulturelle konteksten i samfunnet, samt å se barna i lys av den aktuelle barnehagen, og situasjonen de agerer i. Tidligere har jeg beskrevet den historiske og kulturelle konteksten. Under kommer en beskrivelse av situasjonen i barnehagen.

4.1.1 Sted

Datamaskinene er plassert i en krok i et stort arbeidsrom, avgrenset med en halvvegg. Det er to bærbare datamaskiner ved siden av hverandre. I tillegg står det en skriver og en skanner der, og et eldre mikroskop, som ikke er kompatibelt med datamaskinen. Man sitter skjermet for innsyn fra andre i rommet, samtidig som man kan se ut i rommet ved å bøye seg bak og til siden. Rommet er stort, og det er mye i bruk av alle barna i barnehagen, til tegning, bygging, formingsaktiviteter, lego og annet. Det er et rom der alle barna vanligvis har tilgang.



Figur 5: Plassering av PC-ene på arbeidsrommet

4.1.2 Innhold på PC-ene

Datamaskinene som er tilgjengelig for barna inneholder Open Office-pakken (Office Suite), som inkluderer skrive-, regne-, tegne-, fotoredigerings- og presentasjonsverktøy, samt ulike PC spill av typen Lek og lær, Josefine m.m. Det er ikke Internett-tilkobling på datamaskinen, det fins på PC-ene som er på kontoret, så personalet kan bruke det sammen med barna ved behov. Dette er gjort for å sikre kontroll over bruken av Internett.

Beskrivelse av spillet som barna brukte i undersøkelsen

Spillet barna brukte i undersøkelsen, var Labbe Langøres Lek og lær. Dette spillet er PEGI-merket (Pan European Game Information¹⁹) med alderen 3+, noe som i PEGI-systemet betyr at spillet passer for barnehagebarn (Bølgan, 2008). På forsiden av spillet står det at spillet passer for 18 mnd-3 år. PEGI-merkingen bør være retningsgivende for barnehagens bruk (ibid.).

Spillet er lett for de store barna i barnehagen, og de opplever mestring, ifølge samtale med pedagog. Dette er, ifølge henne, sannsynligvis grunnen til at de liker spillet så godt. Spillet kalles Musespillet av barna. Grunnen er at det er en mus som gir instruksjoner og kommentarer til spilleren underveis. Spillet har en åpningsside hvor man kan foreta mange valg, ved å klikke på ulike figurer på et bilde. Spillet går ut på at man foretar ulike valg om hva man vil gjøre, for eksempel fargelegge, spille sanger, øve bokstaver, leke med geometriske former, finne tre like dyr osv. Man kan velge å spille sanger, hvor figuren i spillet viser bevegelsene man skal gjøre med hendene. Spillet har fargerike tegninger og figurer, og fengende musikk.

4.1.3 Tid

Observasjonene foregikk etter lunsj, i frileksperioden. Vanligvis er det ikke organiserte, voksenstyrte aktiviteter på denne tiden. Barna kom til PC-kroken etter hvert som de var ferdig med måltidet, og evt. hadde lyst til å holde på ved PC-en. Jeg ønsket ikke å tvinge noen til å holde på ved PC-en og ville derfor avvente til det var noen som på eget initiativ ønsket å holde på med den, fordi jeg søkte barnas frivillige engasjement i bruk av PC.

¹⁹ Europeisk merkesystem for dataspill. Angir blant annet hvilke aldersgrupper spillet passer for.

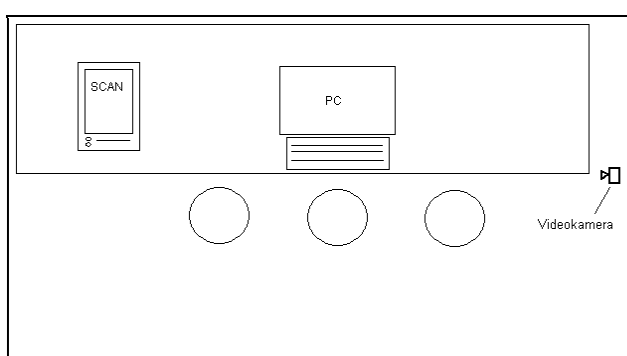
4.2 Observasjonene

Under følger en beskrivelse av de ulike observasjonssituasjonene, for å gi leseren et bilde av det som foregikk.

1. observasjonssituasjon

Kontekst

I forbindelse med dette opptaket hadde jeg ett kamera på stativ med meg. Dette plasserte jeg på siden av situasjonen, slik at jeg fanget opp mest mulig av barna, men også litt av skjermen. Dette hadde jeg testet ut hjemme med egne barn, men på stasjonær PC. Det fungerte greit.



Figur 6: Plassering av videokamera

I denne situasjonen tok en av de voksne, på eget initiativ, kontroll over hvem som fikk komme inn i rommet. Tanken hennes var at det var mye lettere for meg å filme, når jeg var sikker på at det kun var de jeg hadde lov til å filme, som var i aktivitetsrommet. Det var det selvfølgelig også. I starten måtte jeg nemlig stå og sjekke selv, at ikke det kom inn noen som jeg ikke skulle ha på film. Selv om jeg hadde lagt inn krefter på å være en kjent og trygg person i barnehagen, er det langt fra det, og til å kunne alle barn på navn, og dermed vite om man har samtykke. Ulempen med denne måten å gjøre det på, er at jeg kan forstyrre vennekonstellasjoner som vanligvis er der, at man ikke "får være med" de man pleier. Dette kan igjen påvirke hvem jeg får observert sammen på filmen. Jeg mener likevel at jeg kan forsvare denne måten å gjøre det på, siden aktiviteten på PC-en er frivillig, og indre motivert fra det enkelte barns side. De valgte selv om de vil "på" PC-en eller ikke. Det at bare barn med samtykke var i aktivitetsrommet, gjorde lydforholdene på opptaket bedre, da det ble mindre bakgrunnsstøy.

Bruk av kamera i observasjonssituasjonen, skapte oppmerksomhet med det samme. Underveis observerte jeg at de i lange perioder glemte hele kameraet. De kom på det innimellom, men så glemte de det ut igjen.

Observasjon

Jonas er den som kommer først inn, og som setter seg ved PC-en. Deretter kommer flere og flere barn sigende inn i rommet, etter hvert som de har spist ferdig.

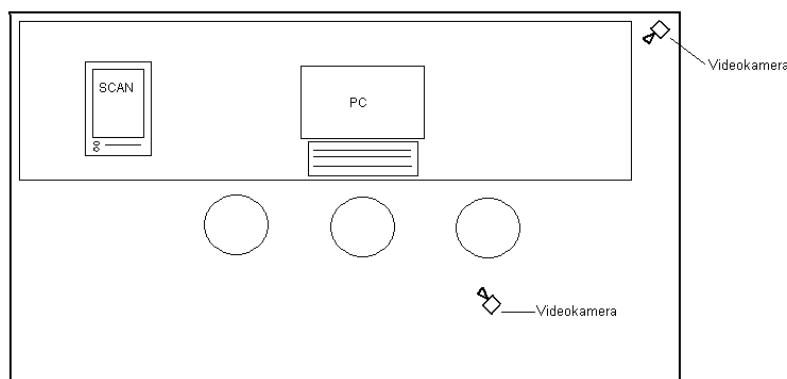
Jonas får hjelp av en voksen til å sette på et spill, "Musespillet". Det er altså en voksen som setter i gang aktiviteten, på initiativ fra Jonas. Jeg filmer ikke helt fra starten av når Jonas spiller, siden det er interaksjon og samspill jeg skal studere. Jeg starter å filme, når andre barn begynner å komme inn i rommet.

Jonas virker opptatt av det han holder på med, men ser etter folk, og roper på ulike barn. Roper på ei bestemt jente, men når hun kommer, sier han at han vil være i fred. Når noen kommer, ber han dem gå vekk. "Eg vil ver i fred" sier han, men etter å ha gjentatt det, er det tydeligvis greit, og de får være der. En gutt gir tegn til å gå vekk, Jonas nevner ham med navn, og spør ham til råds. Sier igjen at han vil være i fred, alle går. Jonas ser etter dem. Roper på en gutt: "kom og sjå". En gutt kommer inn, jeg plasserer ham i kameravinkelen. Påvirker jeg her den videre situasjonen? Etterpå får denne gutten lov til å styre musen litt, så tar Jonas over igjen. Gutten gir seg ufrivillig, deretter går han. En annen gutt kommer inn, sitter litt, går. Jonas spør en jente om å komme. Jonas spør "ka ska me gjør?"..."ska me ta på såpebobla?". Han finner en stol til henne. Det kommer en jente til. De trekker fokus litt vekk fra skjermen. Den første jenta kommer tilbake. De ler og smiler. Dersom tilskuerne ikke får delta, går de vanligvis ganske raskt vekk. En jente blir derimot værende en god stund, til tross for at hun ikke får overta. Jenta prøver å sette seg, men blir skubbet vekk, hun godtar det. Går etter litt under bordet. De begynner å knuffe i hverandre. Jonas roper på en voksen, men får ikke kontakt. Etter en stund går jenta vekk. Jonas går bort, men kommer tilbake. Han spiller videre, men kontakter voksen (meg), virker ikke tilfreds med å være alene. Begynner å vise og forklare meg. Observasjonssituasjonen avsluttes med at jeg filmer litt på skjermen, av spillet.

2. observasjonssituasjon

Kontekst

Jeg filmet denne gangen med to kamera på stativ, og det var interessant å se om det ville påvirke barna i større grad enn det som var tilfelle i sist observasjon. Jeg plasserte et kamera på stativ i hjørnet som pekte mot barna som satt ved PC-en, der jeg fikk barnas ansikt filmet på skrått forfra. Kameravinkelen skyldes krokens fysiske begrensninger. Det andre kameraet står på stativ skrått bak barna, og filmer direkte på skjermen, slik at jeg får med meg det som foregår der.



Figur 7: Plassering av to videokamera

I denne observasjonssituasjonen har barna i min målgruppe vært ute på tur. Det var lenge usikkert om jeg fikk noen situasjon og barn å filme. Denne dagen var det også begrensninger på hvem som fikk komme inn på rommet, ved at døren var lukket. Kun de som har foresattes samtykke til filming, kunne komme inn på rommet hvor PC-en var plassert.

Observasjon

To barn kommer og vil spille Musespillet. Det er Julie og Kristian. De virker usikre og famlende, når de skal begynne. De sitter litt og observerer og prater om hva de skal gjøre, før de spør meg om hjelp til å sette på spillet. Det er kun Julie og Kristian som er i arbeidsrommet hvor dataen er, pga. nevnte tur, og måltid. De blir dermed ikke forstyrret av noen. Jeg er litt tilbaketrukket når jeg observerer. Julie synger med når det er sang på spillet. Atmosfæren er stille. De prater lite, og når de gjør det, er det kun om spillet. Det er ikke utenomstakk. Det er jenta som styrer musen hele tiden, gutten observerer, praten går om det som skjer på skjermen. Etter hvert klapper de, og gjør

bevegelser til musikken/sangen. Julie aksepterer Kristian sine innspill, men følger dem ikke alltid. Til slutt ender situasjonen med at Julie går, Kristian overtar.

3. observasjonssituasjon

Kontekst

Det ble brukt to kamera i denne observasjonssituasjonen. De ble plassert på samme måte som sist. Denne gangen var det ingen begrensninger i hvem som fikk komme inn på arbeidsrommet. En av de voksne pedagogene, med ansvar for den aktuelle aldersgrensen, ønsket at jeg lot alle være der, og at jeg bare begrenset hvem som kom bort i kroken. Evt. Kunne det settes opp en skjerming som skilte kroken fra rommet. Jeg valgte å la være å sette opp en slik skjerming, fordi det ville kunne få for store konsekvenser for min observasjon, der jeg også såg på situasjoner der barn kom til, eller gjekk vekk fra kroken (og PC-en). Derimot plasserte jeg meg på en stol i utkanten av kroken, mot rommet. Det var eneste mulighet jeg hadde for å kunne styre at ikke barn uten samtykke kom til, på filmen. Fra tidligere observasjoner har jeg konstatert at stemmer og dialoger fra rommet ikke kommer tydelig frem på opptak, men fungerer som en slags bakgrunnsstøy. Siden det ikke er noen form for identifisering av barn i bakgrunnen på opptakene, ble dette den måten jeg følte jeg kunne gjennomføre opptakene videre på. Min egen observasjon av situasjonen ble naturlig nok ikke så grundig som i tidligere observasjoner, da jeg nå skulle fokusere både på hva som skjedde ved datamaskinen, at alt var i orden med det tekniske utstyret jeg brukte, samtidig som jeg skulle ha fokus ut i rommet, for å sørge for at jeg unngikk å få med barn som jeg ikke hadde samtykke til å ha med. I denne situasjonen satt det noen barn ved bord i rommet, og laget snøfnugg med perler.

Observasjon

Tre jenter kommer inn i datakroken. Det er et mindre barn som sitter ved PC-en, men han blir hentet, for han skal ut og få ny bleie. Julie, Johanne og Linn tester ut kameraene mine. De er ivrige. De ser i kameraet, på hverandre. Når de er ferdig med det, og nevnte gutt blir tatt vekk, gjør de seg klar til å begynne å spille. Julie er den som sitter foran PC-en, de to andre er på hver sin side. Julie styrer. Spiller Musespillet.

De synger. Farger bil (Julie), og lager billyder (alle), alle synger med. Det virker som om de kjenner spillet godt, de virker aktive og deltagende. Julie fargelegger frosk og elefant i båt. Alle synger "Ro, ro, ro din båt", sammen med maskinen. Ny sang for hvert ferdigmalt bilde. Jentene kjenner sangene. De samtaler om hvilken de skal ta.

Linn henvender seg til meg ang. kameraene, hun vil se i dem. Jeg sier til henne at hun skal få se etterpå. Spør om jeg ser henne i kameraet, hun ser mot meg, den jenta er litt mindre med i spillet. Er med en stund, så ikke, så med igjen osv.

Jentene synger med og gjør bevegelser. To av jentene tar ikke notis av meg, den siste, Linn, tar notis av meg innimellom. De diskuterer rekkefølge, hvem som skal styre musen. Julie går, og to jenter sitter igjen. Det er Johannes tur til å styre musen. De skal spille "Gjemsel". De ser på hverandre med et uttrykk av skrekkblandet fryd. Linn prøver å ta musen, den andre reagerer med å si: "ikkje. Korfor gjør du da?" Lar henne ikke få lov. Johanne går etter en stund. Så spiller Linn litt alene.

4.3 Inndeling i kategorier

Når man skal kategorisere, må man ta et steg tilbake fra de observasjonene man har gjort, og se datamaterialet i lys av den teorien man bygger på. I teorikapitlet har jeg presentert Kari Lamer (1997) sine fem punkt for sosial kompetanse (empati og rolletaking, prososial atferd, selvkontroll, selvhevdelse og lek, glede og humor). I tillegg har jeg vært innom Daniel Goleman (2002), som er opptatt av en følelsens intelligens (EQ), som omfatter fem grunnleggende og sosiale kompetanser; empati, selvinnsikt, selvkontroll, motivasjon og den sosiale evnen. Både Lamer og Goleman danner et "bakteppe", eller et teoretisk grunnlag om man vil, som jeg tar med meg i min presentasjon av empiri. Tidligere lest litteratur er i min bevissthet, og den vil dermed bli dratt med og vurdert i tilknytning til empirien. Likevel har jeg gått inn i mitt datamateriale med åpent sinn, gjennom min bruk av Grounded Theory som metode. Det oppstår dermed andre kategorisett fra empirien, men med inspirasjon fra Goleman og Lamer. Det at empirien skal danne sine egne kategorier, og at jeg bringer med meg mine tidligere erfaringer og kunnskaper, står i kontrast til hverandre (Mellin-Olsen, 1996). Denne konflikten kan bidra til å skape andre relasjoner mellom kategoriene, og at kategoriene kan endres. Jeg velger å presentere empirien med sine nye kategorier i dette

kapittelet. I analysekapittelet belyser jeg dem, og ser dem opp imot teorien jeg bygger på.

4.3.1 Seriøs, men kjekk dataaktivitet

Den første kategorien har jeg valgt å kalle for seriøs, men kjekk dataaktivitet. I denne undersøkelsen er ikke glede og humor fremtredende i det sosiale samspillet rundt datamaskinen. I intervjuene med barna, gir de uttrykk for at det er kjekt å holde på med data. I gruppeintervjuene benevnes ”Musespillet” som det kjekkeste spillet. ”Det andre” (spillet) er kjedelig, så det spiller de aldri. Av de barna som gir noe svar på hvorfor det andre spillet er kjedelig, er svaret at man bare kan tegne, og det er ikke gøy. Både i gruppeintervjuene, og i de individuelle intervjuene, kommer det fram at det er ”å spela” (dataspill) som er kjekt. Julie sier at hun er blid når hun er på datan, ”fordi da er gøy”.

I videoobservasjonene ses det ikke så mange uttrykk for glede og humor i det sosiale samspillet mellom barna. Latter forekommer lite, smil oftere. Smilet er oftest en respons på det som skjer på skjermen. En typisk situasjon er da at noe skjer på skjermen, barna kaster et blikk på hverandre og smiler, for så å vende tilbake til skjermen igjen. Som i dette eksempelet med Hanne og Jonas:

Hanne: Ugle har ikke vært. Men de to andre, de har vært (Jonas ser på Hanne og smiler, han ser mot skjermen igjen. (Obs.opptak 1:15)).

Rett etterpå går Hanne vekk fra datakroken. Stemningen er god, det er to barn sammen i denne situasjonen, Jonas smiler til Hanne, og rett etter går hun. Hun gir ham ikke noe forvarsel, om at hun har tenkt å gå. Det kan tolkes som at det at Jonas i denne situasjonen smiler til Hanne, ikke fører til noen ringvirkninger i form av økt gledesuttrykk, eller mer sosialt samspill mellom disse to barna, selv om det er en fin stemning i situasjonen. I en situasjon med Julie, Johanne og Linn, foregår denne dialogen:

Julie: ja så er det gøy å kjøra tog.

Johanne: ja på skikkelig (Johanne ser på Julie)

Linn: ja

Johanne: hæ, du knuste han! (Johanne ser på Julie)

Julie: går fint for da sant? (Julie smiler, Johanne smiler)

Johanne: den må du knusa vekk med ein gang (alle ser på skjermen) (Obs. Opptak 3:6).

Her kan det også tolkes som at smilet blir et biprodukt, et resultat av det som skjer på skjermen.

I observasjonene ser man eksempel på situasjoner som også bringer frem latteren. Her hentet fra det første observasjonsopptaket, hvor situasjonen er at Jonas har tatt av den lille, røde knappen (musen) på tastaturet på den bærbare datamaskinen. Linn og Fredrik er i kroken med ham. Da skjer dette:

Jonas: eg kan ta den på igjen (Fredrik setter seg på ledig stol, der han står)

Jonas: eg tok den på igjen. Ska eg gjer da igjen? (Glad og lett i stemmen)

(Jonas ler. Ser mot de andre etter tur, først Linn, så Fredrik. (Fredrik ler))

Jonas: nei, ikkje... nei, ikkje (ser mot skjermen, bestemt i stemmen)(Obs.opptak 1:4).

Slik jeg tolker det får Jonas her gjenhør hos Fredrik. Stemningen er god, og Jonas og Fredrik ler mot hverandre. I denne situasjonen er det ikke det som skjer på skjermen, som fører til gledesuttrykk, men noe som blir fysisk gjort. Altså ikke en respons på det som skjer på skjermen etter at noen har trykket på musen, men et resultat av en fysisk handling av Jonas. Man kan stille spørsmål ved om det er slik at det kommer større gledesuttrykk til syne der barna holder på med noe fysisk, enn der barna sitter som deltager eller tilskuer til spillet?

Barna smiler og ler mer på videoopptakene av gruppeintervjuene. I intervjusettingen sitter også barna rundt datamaskinen, men i motsetning til under observasjonene, er det her intervjuer som styrer musen. Barna ser seg selv, og hverandre, på skjermen. De kommenterer det de ser, og ler av både det som skjer, seg selv og hverandre. De viser tydelig glede. Gleden og humoren kommer tydelig frem i dette gruppeintervjuet med Hanne og Jonas:

Hanne: ja, der ser du, du gjesper (Hanne ser på Jonas og ler)

Hanne: hva var det du holdt på med?

Intervjuer: ka va da du gjor, Jonas (Jonas, Hanne og intervjuer ler)

Jonas ler

Hanne: hva var det jeg holdt på med?

Intervjuer: ka so skjedde, Jonas? (Jonas ler)

Hanne: eg holdt jo på med de blomene, jeg og Johanne (blomster i kroken bak datamaskinen)

Intervjuer: og så datt muså i golvet?

Jonas: sjå no då? (Obs.opptak 1:3).

Det er god stemning, situasjonen er latterfylt, og vi ser at barna ler av seg selv og hverandre. I denne situasjonen er det også en fysisk handling som utløser latteren, i betydningen av at situasjonen det refereres til, var en fysisk handling. Latteren er her en del av det sosiale samspillet, ved at det gjenspeiler seg hos begge barna, og ikke bare er en respons på det som skjer på skjermen, hvoretter barnet straks vender oppmerksomheten tilbake til den. Det som skjedde i denne situasjonen, var at musen datt i golvet. Kan det tolkes som at det er lettere å smile og le av situasjoner rundt datamaskinen, enn på?

I de individuelle intervjuene er barna mer alvorlige i starten, og på en måte preget av en litt uvanlig situasjon. Likevel er det både smil og glede som kommer til uttrykk også i disse, selv om det også er eksempel på at noen barn er mer seriøse og opptatt av å svare på spørsmål, og dermed kan virke mer alvorlige.

Det er interessant å se at det er en kontrast i grad av gledes- og humoruttrykk mellom videoopptakene av observasjonene, og videoopptakene av intervjuene. Til tider kan barna gi uttrykk for at de blir lei av å se på opptakene i intervjusituasjonen, men når det skjer noe nytt (barn kommer til, sang på spillet, eller lignende), er de straks med igjen. Situasjoner som skjer på skjermen og som fanger oppmerksomheten igjen i intervjusituasjonen, fører også ofte til et smil, eller et latterutbrudd.

Som tidligere nevnt gir barna i intervjuene uttrykk for at det er gøy og kjekt å spille data. De kommer ikke med noen forklaring på hva som gjør data så gøy når jeg spør, men bare konstaterer med sikker stemme at det er slik. I observasjonene er det noen områder som skiller seg ut som en faktor der glede og humor er mer representert enn ellers, nemlig sang, musikk og bevegelse.

Sang, musikk og bevegelse

Det spillet barna i intervjuene har konstatert er det kjekkeste, og som brukes i observasjonene, er et spill som inneholder en del sang og musikk. Når det forekommer sang og musikk på spillet, begynner barna ofte å synge med, og/eller å gjøre bevegelser. Jeg ser at der det er sang og musikk og bevegelse, er stemningen lettere og muntrere, enn ellers i observasjonene. Når det kommer en sang eller musikk-sekvens på spillet, starter barna ofte å gjøre bevegelser, og synge eller mime med på sangen. Dette ser vi flere eksempler på, i alle observasjonene. Her i et eksempel fra observasjonsopptaket med Jonas:

Jonas: dette er kul sang (beveger seg i takt med musikken (Obs.opptak 1:5)).

I den påfølgende situasjonen er Jonas alene i situasjonen. Han engasjeres av musikken, og beveger seg med i takt med den. Kroppsspråket og uttrykket signaliserer at han er engasjert og glad.

Jonas: (beveger seg i takt med musikken, beveger munnen uten lyd (Obs.opptak 1:11)).

Selv om Jonas faktisk nå er alene, engasjeres han av spillet, og virker glad. Uttrykk for glede kommer sterkere frem når Jonas og Hanne er sammen, som vi ser her:

Hest vrinsker på skjermen: (Jonas ler, ser på Hanne. Jonas mimer med munnen til musikken, Hanne nynner med (Obs.opptak 1:14)).

Fra opptaket med Julie, Johanne og Linn, ser jeg også at stemningen stiger når det kommer sang og musikk på spillet, de synger med, klart og tydelig, og er engasjert i det som kommer:

Sang: ute på havet lyder fra spillet (Både Julie, Johanne og Linn synger med (Obs.opptak 3:2)).

Stemmevolumet stiger når de snakker om sangene, og engasjementet virker tydelig:

Julie: ditta er fugledansen, bare at me kan han ikkje helt, sant?

Johanne: ja, det er sånn (Johanne rekker nevene opp i været. Så rekker Julie nevene opp i været. Johanne ser på Julie sine never. Linn ser rett på Julie og Johanne. Idet musikken begynner, tar jentene ned nevene, og begynner med klapping, og bevegelser til fugledansen. Linn tar opp nevene og begynner, hun også. Gjør bevegelser til musikken er slutt (Obs.opptak 3:3)).

Oppsummerende kommentar

Barna sier det er kjekt å holde på med data. Det de liker å holde på med, er dataspill. De setter ikke ord på hva som gjør data så kjekt å holde på med. I datamaterialet kommer det frem at sang, musikk og bevegelse er med på å skape glede. I intervjusituasjonene, og spesielt i gruppeintervjuene, er det mer smil og latter enn i situasjonene i observasjonsopptakene. I observasjonsopptakene virker det som om smil kommer som en respons på det som skjer på skjermen. Glede og humor finnes i noen grad, og jeg har under denne kategorien vist noen av de eksemplene som jeg observerte, men glede og humor er ikke en fremtredende faktor i samspillet mellom barna rundt datamaskinen. I denne undersøkelsen kan det slås fast at å holde på med data er en kjekk aktivitet, men det er likevel ikke en aktivitet hvor glede og humor er spesielt utbredt.

4.3.2 Opplevelse av deltagelse

I denne undersøkelsen får jeg en del informasjon om hvordan barna opplever sin egen, og andre, deltagelse i aktivitet ved datamaskinen. I en tenkt situasjon i barnehagen kunne et naturlig spørsmål vært: ”Hvor er Kari og Ola? Er det noen som har sett dem?” og svaret kunne blitt: ”Ja, de spiller data”. Det er interessant å se på hvordan barna selv betrakter situasjonen rundt datamaskinen. Hvem er det som spiller data, og hvordan reguleres det hvem sin tur det er til å spille, og når de skal få lov?

Underveis i gruppeintervjuet med Hanne og Jonas, spør jeg dem om hvem som bestemmer hvem som skal styre musen, når de to spiller i lag. Da kommer dette frem:

Jonas: me spele kje to ilag, sant ikkje? (Jonas ser på Hanne, smiler, Hanne klapper hendene sammen).

Hanne: fordi at den ska spille som har musa (Hanne er bestemt i stemmen).

Intervjuer: ok. Kem er det som spele her då?

Jonas: korti stoppe han? (Jonas peker på skjermen)

Intervjuer: snart. Men du kem spele her då?

Hanne: Jonas

Intervjuer: er da bare Jonas?

Hanne: ja

Intervjuer: men du og er jo med?

Hanne: nei (Hanne ser på Jonas, Jonas ser tilbake, så ser de mot skjermen igjen).

Her svarer egentlig Hanne og Jonas på noe annet enn det intervjuer spør om. Fra intervjuers side var man ute etter å få vite hvordan, og hvem som regulerer situasjonen rundt datamaskinen. Det som kommer frem, er at barna ikke oppfatter det som at de er i lag på dataen. Intervjuer føler behov for å klargjøre hva barna mener, og prøver å få dem til å presisere det mer:

Intervjuer: men du, kem spele her då?

Hanne: Jonas

Intervjuer: e da bare Jonas?

Hanne: ja

Intervjuer: men du og er jo med?

Hanne: nei

Både Jonas og Hanne er helt klare på at det er kun Jonas som spiller. I observasjonene ser jeg at den som styrer musen, og den (de) som sitter ved siden av, kommer med kommentarer og innspill til spillet. Selv om de gjør dette, har de altså ingen følelse av at de spiller i lag. I de individuelle intervjuene bekrefter de dette igjen. Det samme fenomenet dukker opp i samtalen med andre barn også. Blant annet sier Julie selv at det er "eg som spille". Og ikke minst, viser det seg, er det helt naturlig for barna at det kun er én som spiller om gangen, som Kristian her sier:

Intervjuer: kem så, spele dåke i lag? (vi ser på det som skjer på skjermen, der Julie sitter og styrer musen og Kristian sitter og ser på)

Kristian: nei, det går ikkje an med to-player (på dette spillet)

Intervjuer: åja. Kem so spele no då?

Kristian: ka

Intervjuer: kem so spele her då?

Kristian: me spele musespelet

Intervjuer: musespelet. Men kem so spele musespelet, er da du eller Julie eller begge to?

Kristian: Julie. Men korfor; fordi da ikkje går ant med toplayer

Det er altså helt naturlig at de ikke spiller i lag, for det er jo ikke to-player. Videre kommer det fram ulike nyanser i det de sier, og det kan lett misforstås om man ikke prøver å nøste det videre. Kristian sier at ME spele musespelet, samtidig som han presiserer at det er JULIE som spiller. Barna definerer det som at det er en som spiller om gangen, selv om de sitter sammen og kommer med innspill, kommentarer og evt. hjelp. Når jeg spør Hanne om dette, sier hun med klar stemme at "det er ikke å spille".

Når jeg så har fått klarhet i hvordan de ser på hvem og hvor mange som spiller, blir jeg nysgjerrig på hvordan tiden på datamaskinen reguleres, og hvordan det bestemmes hvem sin tur det er. Det som jeg faktisk egentlig prøvde å få svar på i starten.

Morten sier det på denne måten:

Intervjuer: men du, kossen bestemme dåke kem sin tur det er til å spela på data?

Morten: viss de andre har spelt litt lenge, då får me andre lov.

Intervjuer: Så viss du er først på datan, og så kommer nåken og vil spela?

Morten: då må de venta helt til eg er ferdig

Slik jeg forstår Morten, er det slik at har man først kommet i gang med å spille, må andre barn vente til man definerer seg som ferdig, før de får slippe til. Når de har fått spillt "litt lenge" kan nestemann få lov. Dette bekrefter også andre barn. Generelt i alle tre observasjonene er at de som ikke spiller, må vente til den som styrer definerer seg som ferdig, før de får overta. I intervjuet med Kristian kommer det fram at det kan være flere måter; den som spiller kan bestemme at noen andre skal få lov, eller han/hun kan gå vekk, evt. kan voksne bestemme det. Slik Kristian svarer virker det som om han mener at det er utenfor hans styring å påvirke den som spiller, til å la ham slippe til. I intervjuet med Hanne kommer vi inn på det samme temaet, etter at vi nylig har snakket om at hun ikke har fått slippe til for å spille.

Intervjuer: pleie de voksne å hjelpa dåke om kem sin tur da e og sånt? Pleie dåke å best...(Hanne avbryter)

Hanne: nei. Vi får lov til å velge

Intervjuer: ja. Så då velge dåke kem so er først og sist og ant og sånn?

Hanne: ja. Vi velger selv. Alle kan velge selv.

Hun fremholder her at barna selv får lov til å bestemme hvem sin tur det er. Det er kun Kristian som nevner voksne som en faktor som kan være med å regulere hvem sin tur det er til å holde på med data. Utenom han, er det gjennomgående at det er den som allerede sitter og spiller, som bestemmer når han eller hun er ferdig.

Utvelgelsen av rekkefølgen på hvem som skal spille kan bestemmes på ulike måter. En av disse måtene er at det er den rekkefølgen man kommer til datakroken i, som bestemmer rekkefølgen. Sander bekrefter det, ved å forklare at det er den som kommer først til datamaskinen, som får være først å spille. Der man kommer på likt, kan det være vanskeligere. Linn svarer følgende når jeg spør om hvem som bestemte at Julie skulle spille først, når situasjonen var at de kom til datamaskinen samtidig:

Intervjuer: men kem so bestemte at Julie var først då?

Linn: David

Intervjuer: David som bestemte da?

Linn: ja

(David er en gutt på tre år, som satt og spilte data når de kom, men som skulle ut for å skifte bleie).

Julie har selv en litt annen oppfatning av hvordan det kan gå til, hun sier følgende:

Julie: da er alltid meg først når me er i lag (refererer her til når hun spiller med Johanne og Linn)

Intervjuer: korfor da då?

Julie: fordi eg er størst

Intervjuer: fordi du er størst? Åja, er det sånn det er?

Julie: ja.

I observasjonsopptakene mine bekreftes dette. I alle tre opptakene er det den eldste som starter. I tillegg sier Julie ved en annen anledning at det er den som spiller, som bestemmer hvem som skal overta.

Som man ser er det mange fordeler ved å være den som spiller. Man får bestemme hvor lenge man skal sitte der, hvem som skal overta, og om andre skal få blande seg inn. Det er altså en viss form for makt, eller styringsrett, i denne rollen. I denne undersøkelsen er det interessant å høre hvordan Julie forklarer at hun overhører Kristians forsøk på å få slippe til for å spille. Jeg tror nemlig muligens at hun ikke har hørt at han har spurt. Jeg ser ingen synlige uttrykk for at hun har hørt ham. Hun sier til meg at hun hørte ham, men at hun ikke hadde lyst til å svare. Hun lot som hun ikke hørte ham. Det gjør hun av og til, og det er en metode som virker, er forklaringen.

Oppsummerende kommentar

Øverst i dette kapitlet henviser jeg til en tenkt situasjon i barnehagen, hvor man spør hvor noen er, og får til svar at *de* spiller data. Dette er en vanlig måte å benevne det på, selv om det er flere som sitter sammen på én maskin. Barna betegner selv aktiviteten rundt datamaskinen, som at ”me spele data”. Til tross for dette, er de klar på at det er kun ett barn som spiller om gangen. Den som spiller er den som regulerer når nestemann skal få slippe til. De som ikke spiller, må vente til den som styrer (spiller) definerer seg som ferdig, før de får overta. Rangen er at eldstemann er først.

4.3.3 Mens man venter

I dette avsnittet vil jeg se nærmere på hvordan tiden forløper for de barna som sitter ved siden av, og som ikke styrer musen. Det er ett barn som spiller om gangen. Hvordan fortøner situasjonen seg da for de andre som ikke spiller, men som likevel er til stede rundt datamaskinen? I alle tre observasjonsopptakene er det slik at de som ikke styrer musen, ytrer et til dels sterkt ønske om å få spille.

Jeg vil vise en situasjon der Jonas sitter og spiller. Han har tidligere erklært at han skal spille til han blir hentet. Sander kommer inn i kroken. Følgende dialog utspiller seg, mens begge sitter og ser på skjermen:

Sander: Eg har lyst å spela eg og

Jonas: kan gjera da ittepå eg er ferdig.

Sander: eg skal snart spela

Jonas: Nei eg skal bli henta når eg, (pause) då slutte eg å spela (Obs.opptak 1:10).

Her gir Sander uttrykk for at han også ønsker å spille, og signaliserer at det skal skje om ikke så lenge. Siden Jonas ikke er enig, må han finne seg i å vente på ubestemt tid. Det er usikkert om, og når han evt. kommer til å få spille. I intervjuet med Sander, bekrefter han at skal man spille data, må man vente til den som holder på, er ferdig med å spille. Hanne kommer også med sine ønsker om å få spille, som her i dialogen med Jonas:

Hanne: er det min tur snart? (Jonas ser på henne, ser vekk, snur seg mot henne og smiler. Hanne legger hånden sin på skulderen til Jonas, som smiler, starter å gjøre mimebevegelser med munnen og ser mot skjermen (Obs. opptak 1, s. 14).

Og

Hanne: er det min tur snart?

Jonas: nei, eg skal bare sjå (Obs.opptak 1:15).

samt

Hanne: kan jeg få den nå?

Jonas: nei, ikkje enno (Obs.opptak 1:16).

Som jeg ser det, viser tydelig Hanne at hun er utålmodig, og ønsker å få spille. Jonas tar ingen notis av dette, men fortsetter å spille.

I en annen observasjon sitter Johanne og Linn ved datamaskinen, mens Julie spiller. Denne dialogen får stå som et eksempel på Johanne sine mange forsøk for å komme i spillerposisjon:

Johanne: kor tid kan eg få lov? (jeg har skrevet under kommentarer i transkriberingen, at Johanne har en "bedende stemme" (min tolkning))

Julie: når eg er ferdig, Johanne. (Under kommentarer har jeg notert at Julie svarer litt "belærende", dvs. på en måte som: "det må du jo forstå" (min tolkning))

Johanne: da er jo lenge til du er ferdig

Julie: nei. Ditta slår, ditta er siste gang, sant? (Obs.opptak 3:8).

Gjennom videoobservasjonene og intervjuene mine, får jeg tydelig innblikk i at barna blir mer og mer oppgitt jo lengre tid det tar før de får spille. Når jeg har sittet og observert barna rundt datamaskinen, har jeg ikke sett dette. Det har virket som om de har hatt det kjekt, og jeg har ikke lagt merke til dette, som nå blir så tydelig.

Videre i intervjuene setter barna ord på hvordan tiden oppleves for dem i disse situasjonene. Det de forteller meg om da, er det å vente. Man må vente til de andre er ferdig, så får man tur. Det å vente, som barna føler på, blir konkretisert gjennom dette utsagnet:

Intervjuer: Er da rart å sjå ka dåke gjere ? men dåke satt ganske lenge å spilte...

Johanne: ja det er derfor eg og Linn fekk med oss... vi vente til det er våras tur.

Intervjuer: Så dåke bare sitte å vente?

Johanne: Ja.

Andre barn, både den som styrer musen og de som oppholder seg rundt datamaskinen, gir tydelige uttrykk både for ventingen, og for at de vet at det er kjedelig for andre å vente. I intervjuet med Johanne, sier hun at hun ”venta så masse”. Hun viser også en forståelse for at det er kjedelig for andre å vente. I den følgende dialogen forklarer Johanne at ventetiden har vært lang og kjedelig for Linn. (Hun har tur etter Johanne for å få spille, og Julie har ennå ikke latt Johanne slippe til):

Intervjuer: oi, såg du ka Linn gjorde på? Korfor trur du hu ligge sånn? (Johanne smiler)

Johanne: fordi hu er sur

Intervjuer: e hu sur? Ka trur du hu er sur for?

Johanne: fordi hu har lyst at da ska ver henna sin tur etterpå Julie (lener seg frem og ser på skjermen)

Intervjuer: derfor hu har lagt håve nedpå og kvile seg, fordi hu er sur? (Johanne reise seg opp, sette seg igjen)

Johanne: ja

Intervjuer: vente på turen sin? (Johanne nikker).

Når jeg snakker med Kristian, sier han det rett ut; ”eg kjede meg sånn”. Bildet er nok mer nyansert enn som så. Jeg observerer mange ganger at det ser ut som om de som

sitter ved siden av, er engasjert og opptatt av det som skjer på skjermen. Likevel trekker de fram at tiden rundt datamaskinen (når de ikke spiller) oppleves som en ventetid, og at den er ganske kjedelig. Dersom barna opplever at det er kjedelig å sitte ved siden av, og at tiden består av venting, kunne de vel bare ha gjort noe annet? Det viser seg at det er ikke så enkelt i praksis. Johanne og Linn sitter og venter på tur ved datamaskinen. Julie sitter og spiller. Her prøver jeg å finne ut hvorfor de ikke bare gjør noe annet i mellomtiden:

Intervjuer: Men huska dåke i stad så seie Julie da at dåke kan jo sitta å teikna mens dåke vente eller noko sånt. Korfor gjer dåke ikkje da, korfor sitte dåke her og vente når det ikkje er dåkas tur?

Johanne: fordi at glømme me da.

Julie: Eg berre seie da.

Johanne: nei du sa kje da!

Julie: Då skal eg gjer da neste gong, då skal eg sei da.

Det er lett å glemme ut at man står for tur, hvis man holder på med noe annet imens. Her virker det som om Johanne har gjort seg tidligere erfaringer med at man ikke får beskjed om at det er ledig, hvis man først har gått vekk. Det kommer frem i intervjuene med barna at de må sitte der, hvis de skal få sjansen til å spille data etterpå. Ellers kan man risikere at man mister turen.

Det som har skjedd forut for neste dialog, er at Julie har gått vekk, Linn vil gå etter henne, men Johanne har ropt henne tilbake. Linn snur og kommer tilbake.

Intervjuer: korfor ombestemte du deg?

Linn: åsså sa hu, åsså sa hu at ikkje du får spela data

Intervjuer: eller så får ikkje du spela data, viss du gjekk vekk (refererer til det som er sagt like før dialogen starter)

Linn: ja (ser på meg)

Intervjuer: va da derfor du kom tilbake?

Linn: nikker

Intervjuer: ja

Linn: eg ville teina nåke til mamman min

Intervjuer: du hadde tenkt å teina nåke til mamman din? (Linn nikker)

Intervjuer: også kom du tilbake for ellers kunne ikkje du spela data? (Linn nikker igjen)

Slik jeg opplevde denne situasjonen med Linn, ønsket hun her å gå en annen plass for å tegne. Johanne ville da ha blitt alene. Hun roper Linn tilbake, ved å gjøre henne oppmerksom på konsekvensene ved å gå vekk. For å få spille etterpå, må hun bli sittende. Dermed reiser det seg et nytt spørsmål som jeg vil komme tilbake til i neste kategori. Ønsker man at det skal være noen der, når man spiller data?

Når noen er ferdig å spille, går de. Den som er ferdig blir aldri sittende igjen for å se på noen andre. Er de ferdig å spille, er de ferdig med å være ved datamaskinen. Dette er et tydelig mønster i observasjonene. Barna forklarer det selv med at de er ferdig å spille, og at de har lyst til, eller skal gjøre noe annet.

Oppsummerende kommentar

Barna som sitter ved siden av den som spiller, har et reelt og sterkt ønske om å få spille. Det å sitte ved siden av den som spiller, oppleves som en ventetid. Både den som spiller, og de andre som er rundt datamaskinen, opplever at det er slik for dem som står for tur for å få spille. Selv om jeg har observert at barna kan virke opptatt og engasjert av det som skjer på skjermen til tider, gir de, både verbalt og ikke-verbalt, uttrykk for at ikke nok med at det er en ventetid, men den oppleves også som kjedelig. Man må likevel sitte der for å holde køen, og få muligheten til å spille etterpå. Den som er ferdig med å spille, er ferdig med å være ved datamaskinen, og går for å finne noe annet å gjøre på.

4.3.4 Alene eller sammen?

Som nevnt i kapittel 4.3.2, er barna klare på at det er én som spiller om gangen. Likevel er det alltid flere barn rundt datamaskinen. Hva tenker barna selv om dette? Som vi ser i forrige kapittel, er det tegn som kan tyde på at barna ønsker å ha noen rundt seg når de spiller data. Er det slik? Hvilken rolle ønsker de da at de andre barna skal ha? Skal de være publikum, eller skal de holde dem med selskap? Hva forteller barna meg om dette? Både Linn, Julie og Jonas er tydelige på at det er kjekkest å være alene når de spiller, når jeg prater med dem i intervjuene. I videoobservasjonen av Jonas, gir han derimot motstridende signal. Han roper stadig på folk, og ser om han ser noen. Som her:

Jonas: Kom å sjå kor den andre datan er. Bare Kristian. Kom igjen då, Kristian (Jonas snur seg mot rommet (Obs.opptak 1:7)).

Når han så får selskap, gir han dem i starten beskjed om at han vil være i fred. Som her:

Jonas: eg vil ver i fred. Kan dåke ikkje gå vekk, for eg vil ver i fred (Obs.opptak 1:3).

Likevel ser han etter dem når de går. Senere tillater han at de er der, men han ønsker ikke noen innblanding i det han holder på med. Julie på sin side virker som om hun setter pris på at det er noen der. Selv om heller ikke hun ønsker noen særlig innblanding. De som sitter ved siden av, kan komme med innspill og forslag, men hun bestemmer selv om hun ønsker å følge dem.

Johanne gir uttrykk for at hun ønsker å ha noen der. Johanne roper Linn tilbake, når hun går vekk fra datakroken. Både Linn og Julie har gått, og Johanne blir alene. På spørsmål om hva hun tenkte om det, sier hun:

Intervjuer: ka tenkte du når begge gjekk då?

Johanne: då tenkte eg at de kunne komma tilbake.

Intervjuer: korfor tenkte du at de kunne komme tilbake?

Johanne: fordi da var kjekt å ha de der.

Johanne vil ha Linn og Julie der. Jeg tolker det som at Johanne og Linn fungerer som publikum, eller selskap, for henne. I observasjonen av Linn, roper hun på Johanne med en gang hun går (Johanne går når hun er ferdig med å spille, og overlater musen til Linn, som har sittet og ventet mens både Julie og Johanne har spilt). Linn sier ”du skal jo sitte og sjå på meg!?” ”du skal jo sitte å sjå på meg, Johanne!”. Johanne unnskylder seg med at hun skal tegne, og går. Linn blir ikke sittende lenge ved datamaskinen etter dette. Linn gir uttrykk for at hun ønsker at Johanne skal bli, men i intervjuene sier hun at hun synes det er kjekkest å være alene. Som man ser, strider det hun sier i intervjuene, med det hun faktisk gjør i observasjonen. Hva skyldes dette? Er det faktorer rundt situasjonen med datamaskinen, eller i intervjusituasjonen, som virker inn. Jeg kommer tilbake til dette i analysekapittelet.

Oppsummerende kommentar

Flere av barna sier at de ønsker å være alene ved datamaskinen, og at det er kjekkest å spille alene. Likevel kommer det frem i observasjonene at det ser ut som om de foretrekker selskap. Premissene bestemmes av den som styrer musen.

4.3.5 Medfølelse og forståelse for andre

Det kommer fram at barna betegner det som at det er én som spiller om gangen, og at de som sitter rundt, sitter der fordi de venter. Har barna forståelse for hverandres situasjon? Når jeg går inn og ser på datamaterialet mitt, ser jeg noen eksempler på at barna gir verbale uttrykk for forståelse og medfølelse. Julie gir flere ganger uttrykk for at hun skjønner at de andre venter på tur, og at de snart skal få slippe til. Likevel følger hun det ikke opp i handling. Hun fortsetter å spille selv. Det ser vi i denne dialogen:

Julie: no ska eg bare ta pitt..., ein ting til, so skal du, itte dinna (begge ser mot skjermen (Obs.opptak 2:5).

Hun fortsetter med det hun holder på med, men kommer innimellom tilbake til at andre venter, og sier slikt som ”ittepå skal eg siste gangen” og ”ditta er siste gang, sant?”. Hun viser forståelse for at det ikke er så kjekt å sitte og vente. Samtidig kan det være en måte å holde den som sitter ved siden av, interessert på. Når man vet at man snart skal få lov, er man gjerne villig til å sitte litt til.

Den som er ferdig med å spille, velger konsekvent å gå etter at han/hun er ferdig. Selv om nestemann ønsker at de skal bli. I intervjuene kommer det frem at de er ferdige, og at de hadde tenkt å gjøre noe annet (tegne, gå i garderoben og leke). Julie begynner å komme med små kommentarer om at de andre ikke skal spille så lenge, før hun selv er ferdig med å spille. Hun bruker ord som at de skal gjøre det ”littegrann rundt” og så skal de gå en annen plass i barnehagen. Og at de ikke skal være så lenge, ”fordi me må jo gå litt andre plassa”.

Jonas på sin side, gir ikke kommentarer som gir den som sitter ved siden av noen forhåpninger om å komme til på dataen. Tvert imot fremhever han gang på gang at han skal spille til han blir hentet. Han viser heller ingen romslighet når han får direkte spørsmål fra noen om å være med ham. Som vi ser i denne dialogen med Linn:

Linn: skal eg ver med deg? (Jonas snur seg mot Linn idet hun sier dette, han snur seg tilbake til PC-en)

Jonas: nei eg vil ver i fred (Linn blir stående)

Linn: sier noe ... på der (litt utydelig)

Jonas: eg vil ver i fred, seie eg (ser på skjermen når han sier det)

Linn: nei... mamman min (litt utydelig)

Jonas: kan eg få ver i fred? (ser mot Linn)

Jonas: eg skal spela helt til eg blir henta (ser mot skjermen (Obs.opptak 1:2))

Her gir han tydelige signal om at han skal fortsette, og at det derfor ikke er noen vits i å bli værende, og at han heller ikke ønsker at Linn skal bli.

Det er tilfeller der den som spiller får hjelp av den som sitter ved siden av, eller at han/hun godtar at andre blander seg inn. Mønsteret er da at den som egentlig er den som spiller, straks tar over igjen. Det blir ikke godtatt at den andre blir sittende videre. (Det er egentlig snakk om å utføre en enkelt operasjon, så skal man gi musen tilbake.)

I intervjuene viser barna romslighet med hverandre. Når jeg spør Hanne om hva hun tenker når Jonas sier han skal spille helt til han blir hentet, sier hun at han ikke mente det. På opptaket med Jonas og Hanne, sier han flere ganger til henne at han skal spille til han blir hentet, og senere i intervjuet kommenterer hun det slik: ”jeg skjønner jo det”. Hun har en forståelse for at han har lyst til å bli sittende lenge og spille, samtidig som hun også har lyst til å spille selv. I tillegg kan barna i noen tilfeller unnskyldes seg selv. Når jeg spør Jonas om hvorfor han sier at Hanne skal gå vekk, etter at han har ropt på henne, og hun er kommet bort i datakroken, sier han at det sikkert var at han hadde feber eller var syk (jeg så ingen slike indikasjoner når observasjonen ble gjort). Det kan virke som at Jonas her har behov for å rettferdiggjøre det han sa, og at han oppfatter sykdom som en slik rettferdiggjørelse. Når jeg tar opp denne situasjonen i gruppeintervjuet med Jonas og Hanne, føler jeg at de ser på hendelsen som en bagatell. De smiler og ser på hverandre, og har en god tone seg imellom. De legger ikke vekt på det som skjer på opptaket.

Oppsummerende kommentar

Barnas medfølelse og forståelse for hverandre kommer fram i form av verbale uttrykk. Det de sier, blir i liten grad overført i handling. Det er tilfeller der andre får gripe inn i spillet, men de blir snart satt på sidelinjen igjen. Om dette er en måte å vise empati på, kommer ikke tydelig fram. I intervjuene viser barna i større grad forståelse for hverandre, og de kan til en viss grad unnskyldte hverandre. Det uttrykkes medfølelse for at det er kjedelig å vente, men det settes ikke om i handling, i form av at man lar andre overta. Jeg sitter igjen med en følelse av at det kan være for å holde den andre "varm", slik at han/hun blir sittende, og ikke går.

4.3.6 Vanskelig å gi seg

I all samhandling mellom mennesker er muligheten til stede for at det oppstår konflikter. Så er også tilfellet der barn samhandler foran PC-en. Jeg har i det følgende ikke definert avvísninger som en konflikt. For at det skal være en konflikt er kriteriet mitt at den som er mottager reagerer negativt på en ytring eller handling. I min undersøkelse forekommer det en del observasjoner av konfliktsituasjoner. Situasjonene ender bra der det ene av barna er villig til å gi seg. I de observerte situasjonene er det den som sitter ved siden av som må vike. Her er vi igjen tilbake til at det er den som sitter med musen som har "makten". Den som styrer musen er den som er beslutningstaker, og som de andre må rette seg etter. Dersom den som sitter ved siden av, trekker seg mer tilbake, går konflikten over. Ofte avvæpner den som sitter ved siden av det hele med et smil. I undersøkelsen fremkommer det flere slike situasjoner.

I undersøkelsen involveres Jonas og Hanne i en større konflikt. Situasjonen er at Jonas har spilt hele tiden, Hanne har forsøkt å komme i posisjon til å få spille, men er hittil blitt avvíst. Nå lar Jonas tilsynelatende Hanne overta, men han ombestemmer seg underveis. Her vises et utdrag av dialogen, resten kan leses i sin helhet som vedlegg til slutt i oppgaven, (vedlegg 9.1):

Jonas: no e da deg

Jonas: vil du sitta? (tar hånden på den ledige stolen)

Hanne: No er det min tur (Hanne prøver å sette seg på den stolen som Jonas sitter på, flere ganger)

Jonas: nei min tur,

Hanne: nei min tur. min min

Jonas: min tur

Hanne: Min. no er det min tur. Åh..

Jonas: Det er min andre bokstav (Jonas peker på tastaturet)

Hanne: min første? Der. (Hanne peker på tastaturet)

Hanne: og det er min andre (Hanne peker på bokstav, Jonas tar hånden hennes vekk.

Hanne prøver å peke igjen. Jonas tar hånden vekk)

Hanne: au, klorte meg. (Hanne slår Jonas flere ganger i ryggen. Hanne ser ut i rommet)

Jonas: da gjør ikkje vondt engong (Hanne ser tilbake. Hun slår Jonas flere ganger, med mer og mer styrke)

Jonas: ikkje vondt, ikkje vondt, ikkje vondt

Hanne: dette da?

Jonas: ikkje vondt.

Hanne: Dette da (klyper han i brystet flere ganger).

Jonas: Ikkje vondt.

Begge ler

Hanne: det gjør vel vondt?

Hanne: au! Du klorte meg (Hanne trekker til seg handa og ser på den. Jonas ser også).

(Obs.opptak 1:21))

Situasjonen ender med et brudd, hvor Hanne går.

I gruppeintervjuet med Hanne og Jonas, ser de på konflikten seg imellom. Når jeg prøver å gå inn på den, og få dem til å sette ord på den, bare ler de. Det virker som om de ikke syns situasjonen er viktig i det hele tatt, da de smiler og ler. Hanne tar rundt Jonas, og de tøyser med hverandre. Tonen mellom barna er fin, og de lar seg ikke påvirke over at tonen på opptaket ikke er det. Når jeg spør Hanne i intervjuet om hva hun tenkte om at hun ikke får ta over, svarer hun "ingenting". Også i dette intervjuet gir hun inntrykk av at det er greit, og ikke noe å henge seg opp i. Jeg prøver å få ut av henne mer om situasjonen, og spør om hun ikke ville vente til Jonas skulle hjem. Hun begynner å fortelle om hva hun gjorde for å få ham vekk, og smiler mens hun gjør det. Hun forteller at "jeg prøvde å dytte han vekk" (smiler), og når det ikke fungerte, "prøvde jeg å lokke han bort" (ler (frydefull, høres ut som hun koser seg med minnet,

har jeg skrevet i en kommentar)). Når heller ikke det hjelper, forteller hun videre hva hun da gjorde:

Hanne: å så prøvde jeg, først, å så prøvde jeg åsså prøvde jeg å klore han ned (smiler)

Intervjuer: da ser eg. Da gjer du der

Hanne: nei, jeg kiler han

Intervjuer: å, du kitle han. Da og var for å få han vekk? (begge ler)

Hanne: ja

Intervjuer: så du har lært deg nåken metoda for å få han vekk?

Hanne: ja (ler)

Hanne: æ, æ

Intervjuer: men når da ikkje nytta då?

Hanne: då prøve jeg noe annet

Intervjuer: når du ikkje komme på noke mer å prøva då?

Hanne: da bare...går jeg bort

Det er tydelig i intervjuet med Hanne at hun ikke legger noen negativ vekt på denne konflikten. Det overrasket meg, da jeg opplevde den som ganske intens når den stod på. Konflikten fremstod for meg som ganske stor, så det var litt rart å oppleve hvordan Jonas og Hanne sammen bagatelliserte den, og hvordan Hanne i intervjuet så ut som om hun koste seg ved minnet om den.

Oppsummerende kommentar

Det oppstår flere konflikter i situasjonene i undersøkelsen. Flere av disse løser seg. Der de løser seg, er det fordi den som ikke styrer musen, gir seg. Dersom den som ikke styrer musen ikke er villig til å gi seg, fortsetter konflikten, og den kan utarte seg. Konflikten ender ikke før den som ikke styrer musen velger å gå, eller gir seg. Den som styrer musen, gir seg ikke. I etterkant bagatelliserer barna selv disse situasjonene. Flere av barna legger ikke noen vekt på dem, verken i gruppeintervju eller individuelt. Det er ikke samsvar mellom barnas perspektiv, og det voksne perspektivet, på konflikten.

4.4 Metodiske refleksjoner om datainnhenting

Barna i denne undersøkelsen lar seg i liten grad påvirke av at de blir filmet i observasjonssituasjonene. Det er sjelden de ser bort på kameraene, og de gangene de gjør det, vender de raskt tilbake igjen. Når det gjelder datainnsamlingen, hevder Jordan og Henderson (1995) at uansett metode, må forsker ta i betraktning hvordan datainnsamlingsprosessen har påvirket situasjonen. Det er i denne ånd jeg må ta hensyn til hvordan for eksempel bruken av kamera, har påvirket funnene jeg har gjort. Dette kan for øvrig ofte vises på opptakene (ibid.).

I intervjusituasjonene virker barna mer påvirket av at de blir filmet. Det viser seg ved at de er opptatt av kameraet som står og filmer, og er interessert i å gå bort og se i kameraet underveis i intervjusituasjonen. Jeg har likevel ikke inntrykk av at svarene deres er vesentlig preget av at de blir filmet, jeg føler at de svarer fritt og utvungent. Likevel er faren til stede for at de svarer det de tror jeg ønsker å få til svar. Jeg tror ikke det har skjedd i noen vesentlig grad. Jeg legger merke til at dersom det er noe de ikke vil svare på, lar de det være.

Jo mindre barna svarer, jo mer ledende spørsmål ble det fra meg. Der jeg har fått svar på et ledende spørsmål, har jeg ofte gått til motsatt standpunkt etterpå, for å få bekreftet, eller avkreftet, svaret de har gitt. Barna får dermed sjansen til å gi et annet svar, dersom de har svart det de tror jeg ønsker å få til svar. I mange tilfeller merker jeg da at barna virkelig mener det de svarer, på at de er veldig klare på bekräftelsen eller avkreftelsen.

Det er tydelig at barna er interessert i, og motivert til å delta på intervju. De kommer villig med når jeg skal prate med dem, og gir inntrykk av at de synes det er spennende. Likevel kan noen av dem bli fort lei, og jeg ser at det er fornuftig å begrense tiden intervjuet tar. Dilemmaet er at når opptaket skal være ferskvare, rekker man ikke å redigere, og man må bruke opptaket som det er, i sitt fullstendige format. Det kan dermed være et opptak som er forholdsvis langt. For å få tak på barnas tanker og følelser rundt situasjonen de var i, må opptaket være ferskt, slik at det er lett å gjenkalle. Man kan prøve å motivere barnet til å svare mer, men samtidig er det viktig å vise barnet at man respekterer det, ved å la det få fred når det er spørsmål de ikke ønsker å svare på, eller når de signaliserer at de ikke ønsker å delta mer. I intervjuet med Johanne

er hun mest fokusert på slutten, så det stemmer ikke med hovedoppfatningen fra de andre barna. I dette intervjuet følte jeg at jeg fikk mest informasjon i løpet av de siste minuttene. Det kan være at det skyldtes noe på opptaket, eller at hun føler seg tryggere på meg og situasjonen, men det ligger utenfor rammene for min oppgave å gå i dybden på dette. I intervjuene er det vanskelig å balansere mellom det å få barna til å kommentere det som skjer på opptaket, og det mer overordna, som større emner av typen å kommentere konflikter o.l.

Erfaringen min lærte meg at det er viktig å ha to kamera, når jeg observerer ved PC. Ett på skjermen og ett på barna. Sikrer at jeg får med meg flere uttrykk, gester og mimikk, og jeg kan samtidig studere skjermen, for å se om det er noe der som kan ha foranlediget barnas reaksjoner.

Det at man holdt barn uten samtykke fra foresatte borte fra rommet, gjør at man kan rokke ved vennekonstellasjoner som ellers kunne vist igjen i bruken av datamaskinen. I intervjuene er barna blitt spurt om de pleier å være sammen med dem de var sammen med rundt datamaskinen, for til en viss grad å avgjøre om noe slikt har påvirket situasjonen. Situasjonen i en barnehage er veldig åpen, barn myldrer rundt, er litt her og litt der, og det skifter ofte fort hvem de velger å være i lag med. Kompleksiteten i barnehagehverdagen med tanke på organisering og rammer, er selvfølgelig med på å vanskeliggjør en slik type undersøkelse som dette. Man må dermed se undersøkelsen i lys av de begrensningene, som slike forhold fører med seg.

4.5 Sammendrag

I denne undersøkelsen gir barna uttrykk for at det er kjekt og gøy med data. Likevel forekommer det lite glede og humor i situasjonene rundt datamaskinen. Når det forekommer, er det oftest som en respons på noe som skjer på skjermen. Under musikk- og sangsekvenser hvor barna ofte kan gjøre bevegelser til musikken, og/eller synge med, viser de oftere uttrykk for glede. Barna sier selv at ”me” spiller data, men er samtidig veldig klare på at det er én som spiller om gangen. De spiller ikke i lag. Den som sitter ved siden av den som spiller, sitter der fordi han/hun ønsker å spille. Det å være sammen med/ved den som spiller, betraktes som en ventetid. Det er kjedelig å vente, men man må sitte der, for å holde turen sin. Barna sier at de vil være alene når de skal spille data, men i praksis kan det se ut som om de ønsker selskap (publikum).

Barna viser medfølelse for at det er kjedelig å vente, og kan vise omsorg gjennom det de uttrykker verbalt, men det omsettes lite i handling. Den som styrer musen er den som tar beslutninger, og som har definisjonsmakten. Det oppstår flere konflikter i observasjonssituasjonene i denne undersøkelsen. De løses enkelt dersom den som sitter ved siden av, velger å gi seg. Om han/hun ikke gjør det, øker konfliktens omfang, og kan da utvikle seg fysisk. I disse tilfellene ender situasjonene ved at den som ikke spiller, velger å gå. Barna selv bagatelliserer konfliktene i intervjuene. Her er det tydelig forskjell i synet på hvordan de intervjuede barna, og jeg som pedagog, opplever konfliktene.

I observasjonene virker barna lite påvirket av at de blir filmet med videokamera. I intervjuene er de mer påvirket, men de er motiverte, og interesserte, i å svare på spørsmål.

5 Analyse av empiri

”In other words, the study of other cultures, in addition to making the exotic familiar, also can work to make the familiar exotic”
(Tobin, Wu og Davidson, 1989:10).

5.1 Barns perspektiv vs. voksnes perspektiv

I problemstillingen til denne undersøkelsen er formålet å se på det sosiale samspillet rundt datamaskinen i barnehagens frilek, slik som barn selv ser det. Dette kan selvfølgelig variere etter hvem som blir spurt. Slik man alltid kan se en sak fra flere sider, kan man også se en sak fra ulike deltagere sitt perspektiv. Opplevelsen er ulik etter hvilken rolle man har. Det er heller ikke *ett* barneperspektiv. Barn kan oppleve samme situasjon på ulik måte. Det er derfor viktig for meg å se etter felles opplevelser for barn i samme situasjon.

Som Halldèn sier (2003), innebærer barneperspektivet at barn skal ha gitt sitt bidrag. I denne undersøkelsen har barna bidratt aktivt til å gi meg den informasjonen jeg har bygget mine funn rundt. De har vært villige til å la meg filme og observere dem, og har villig deltatt i gruppeintervju og individuelt intervju. De har vært positive til at jeg har ønsket å finne ut noe om ”hvordan de har det,” når de sitter sammen rundt datamaskinen. De har vist forståelse for at jeg ikke kan vite om dette uten deres hjelp, siden jeg er voksen, og ikke fikk slike erfaringer som liten. Dette gir flere barn uttrykk for i intervjuene. Barns interesse kan være flyktig. Raskt kan noe annet fatte interessen deres, og det kan være en av utfordringene når man forsøker å få barna til å gi sitt bidrag.

Som vist til i teorikapittelet, mener Graue og Walsh (1998) at man ikke kan si at man ser noe gjennom barneperspektivet, men at man ser det gjennom barns og voksnes sammensatte lag av erfaringer, og teori (både anerkjent teori og egne tanker). Selv om målet i denne undersøkelsen er å få frem barnas perspektiv, vil det være farget av meg

og mine erfaringer, min teoretiske bakgrunn, og tanker jeg har på området. For å få en forståelse av funnene, tolkes de ut fra konteksten de er foretatt i.

I denne undersøkelsen har jeg sett eksempel både på at voksenperspektivet kan stemme overens med barneperspektivet, men også på at det kan være en divergens, en meningsforskjell, mellom disse. En divergens gjelder konflikter. Her er det helt tydelig at vi ser ulikt på saken. Som voksen observerte jeg en del konflikter, deriblant et par som jeg vurderer som store. Disse bagatelliserte barna. Selv en som gikk over i fysisk håndgemeng, syntes de ikke var noe å bry seg med. De lo og bortforklarte saken, da jeg tok den opp med dem. Det var overraskende. Det gir meg noen tanker om at vi voksne kanskje griper for fort inn i konflikter vi ser i barnehagen. I dagens barnehager er det en klar overvekt av kvinner. Kanskje har vi generelt sett for lav terskel for å gripe inn, i stedet for å la barna ordne opp selv. Jeg vet med meg selv at jeg ville intervenert i den situasjonen jeg observerte, dersom jeg ikke hadde vært der som observatør. Selv i den rollen jeg hadde, lurte jeg flere ganger på om jeg skulle gripe inn. Å deretter oppleve at barna lo av situasjonen, og ikke syntes den var noe å bry seg om, gav meg noen viktige signal. Man oppfatter situasjonen svært ulikt. Slik informasjon får man ikke tak i, uten å snakke med barna. Her oppfattet jeg metoden med å vise barn videofilm av situasjonen mens vi snakker om den, slik Tobin (Tobin, Wu og Davidson, 1989) gjør det, som uvurderlig for å få denne kunnskapen.

Det andre området der jeg fant stor divergens mellom voksenperspektivet og barneperspektivet, var når det gjaldt hvordan barna oppfattet tiden rundt datamaskinen når de ikke spilte. Før jeg begynte å studere videoopptakene av observasjonene nøye, så det for meg ut som at barna var aktive med i det som skjedde på skjermen. Barna definerte selv denne tiden som ventetid. De måtte være der fordi de ventet på tur ved datamaskinen. Går man vekk, mister man turen. Det som i mine øyne i utgangspunktet så ut som en hyggelig og kjekk aktivitet for de impliserte, karakteriserte altså de som satt ved siden av, som en ventetid. Like interessant var det at også den som spilte var klar på at den andre parten satt der fordi han/hun ventet på tur. Dette var en interessant observasjon, og noe jeg ikke var klar over på forhånd. Jeg har slik fått ny og annen kunnskap om barn og deres situasjon (Eide og Winger, 2005). Denne kunnskapen ville vært skjult, om jeg ikke hadde gått inn for å søke barns perspektiv.

5.2 *Opplevelse av deltagelse*

I undersøkelsen søker jeg etter barnas syn på aktiviteten ved datamaskinen i barnehagens frilek. Barna benevner aktiviteten som at ”me spele data”. Denne formuleringen indikerer et sosialt samspill, at barna er sammen om aktiviteten. Det er flere barn samlet rundt datamaskinen i alle observasjonene som er gjort i denne undersøkelsen. Slik barna formulerer seg, støtter det Steingildra og Sæbø (2001) sine erfaringer, om at barn sjelden er alene når de holder på med datamaskinen, og at det foregår mye sosialt samspill når barna er samlet rundt maskinen. Videre er det i tråd med det tradisjonelle synet som har utviklet seg i barnehagemiljøet, om at det er bra dersom det sitter flere barn sammen rundt datamaskinen, og at det dermed foregår sosialt samspill, som beskrevet i kapittel 1. Ljung-Djärf (2004), henviser til flere kilder som bekrefter dette synet. Disse kildene mener dermed at det foregår sosialt samspill rundt datamaskinen, fordi flere barn er samlet der, noe som jeg opplever annerledes.

I denne undersøkelsen betegner flere barn aktiviteten som ”me spele data”, men likevel går de mot sitt eget utsagn når de blir intervjuet. ”Me spele data” er i realiteten bare en måte å benevne aktiviteten på. Barna presiserer at det kun er én som spiller om gangen. Det er den som styrer musen, som spiller. Dette bekreftes av Jessen (2001). Ljung-Djärf (2004) benevner dette barnet som eieren. Som den ene gutten sier så forklarende, er det ikke to-player, så derfor må de spille én om gangen. Setter man barnas forklaringer opp mot utsagnene om at det foregår sosialt samspill, er det en tydelig divergens. Det som kildene Ljung-Djärf (2004) henviser til, og som Steingildra og Sæbø (2001) hevder, stemmer ikke overens med det barna selv gir uttrykk for at de opplever.

Det er noen usikre faktorer. Det ene er at selv om flere barn er samlet, foregår det ikke nødvendigvis et sosialt samspill. Parallell-lek er et velkjent fenomen i barnehagen. Barn er sammen, men leker ved siden av hverandre. Det andre er at kvaliteten i kommunikasjonen og det sosiale samspillet, også er en viktig faktor man må vurdere, når man prater om sosialt samspill. Det er ikke alltid at et sosialt samspill oppleves positivt, eller at det i hele tatt oppleves som et sosialt samspill av de som er deltagere, i den aktuelle sammenhengen. Skal man ta barn på alvor og lytte til hva de sier, som jeg ønsker å gjøre i denne undersøkelsen, må jeg ta i betraktning faktorene som nevnt ovenfor.

Barna benevner aktiviteten som at den som styrer musen er den som spiller, og at den som sitter ved siden av venter på tur, samtidig som de sier ”me spele data”. Dette er interessant, sett ut fra den historiske og kulturelle konteksten som er i barnehagen, om at man skal være sosiale sammen, og utvikle seg og lære gjennom å være sammen med andre. Dette synet, som bygger på Vygotskys teori om sosial læring, er sterkt forankret i barnehagen, og vi ser det igjen i Rammeplanen for barnehagen (2006). Synet er byggesteiner for barnehagens virksomhet som er sterkt forankret i Norge. Når barna i min undersøkelse da hevder at de spiller alene, og ikke minst at de ønsker å spille alene, må man tenke over om den sosiale grunntanken muligens ikke passer sammen med de digitale verktøyene i alle henseender.

Pedagoger nevner samspillslæring som en av de viktigste begrunnelsene for bruk av IKT og digitale verktøy i barnehagen (Sinnerud, 2007)). Bruk av data begrunnes med samspillslæring, samtidig som barna i min undersøkelse sier at de ikke er sammen når de spiller data, og at de heller ikke ønsker å være det. Denne undersøkelsen ser bare på det snevre området der barna bruker datamaskinen i barnehagens frilek, og ikke på annen bruk av de digitale verktøyene i barnehagens virksomhet. Samspillslæring kan være knyttet mot annen bruk av IKT enn frilek, selv om forskning viser at IKT brukes mest der (Plowman og Stephen, 2003). Siden barna opplever at de spiller alene, og de gir uttrykk for at de ønsker å spille alene, kolliderer dette med den etablerte praksisen om viktigheten av å være sammen, og det sosiale fellesskapet i barnehagen. Barns medvirkning er vektlagt i Rammeplan for barnehagen, og kan føre til konsekvenser for hvordan man legger opp praksis i barnehagen. Barnas stemme skal høres. Dette kan gi pedagogiske refleksjoner som kan føre til at man på sikt endrer praksis i barnehagen, en bevisstgjøring i praksis (Bae, 2004).

Barna regulerer selv hvem som skal spille og hvem som er først og sist, ifølge de fleste barna i denne undersøkelsen. Det er eksempel på at den voksne også kan bestemme det (som Morten sier), men det vanlige er at man ordner opp selv. Det er den som spiller som bestemmer hvor lenge de andre må vente. Når han/hun definerer seg som ferdig med spillet, kan nestemann få overta. Eller når den som spiller ikke har lyst mer, men vil finne på noe annet. Likeledes gir flere av barna uttrykk for at det er den eldste som er

først, og den yngste som er sist. For en pedagog kan det være nyttig å reflektere over en slik praksis. Det vil da si at de yngste ofte må vente, og dermed får mindre tid ved datamaskinen. Den yngste blir sittende igjen, når de andre barna går. Etter hvert som barn er ferdig med å spille, går de sin vei. Ingen sitter igjen for å se på nestemann. Den som sitter igjen, får ikke vist hva hun/han kan. Det kan virke som om det er noe de ønsker å gjøre. Det er usikkert om barna ønsker at noen skal være sammen med dem, eller om de bare ønsker publikum. Det er forskjell på å velge å være alene når man skal holde på med noe, og å bli alene, fordi de andre går. I det siste tilfellet kan det være at barna får en følelse av å bli forlatt. En følelse som de ikke liker. Hierarki i barnegruppen blir tydeliggjort i denne praksisen. Dermed blir det de minste, (og de samme barna), som er sist hver gang. Det kan bli lenge å vente for dem. Vi ser at de voksne er fraværende (Ljung-Djärf, 2002, 2004). For å motvirke hierarkiet, kan de voksne i barnehagen hjelpe barna med å finne andre måter å regulere rekkefølgen på (Plowman og Stephen, 2006). En indirekte støtte gjennom planlegging og tilrettelegging, kan være et virkemiddel til å unngå at det er de samme barna som blir sist hver gang.

En konsekvens av barna synspunkt, kan være at de får sitte alene og spille i barnehagen. Det skal være rom for å holde på med noe for seg selv i en barnehage. Som den voksne i barnehagen kan man likevel ha en tendens til å være rask og gripe inn, der et barn sitter alene, for å høre om de skal være sammen med noen andre. Skal man la barna sitte alene ved datamaskinen, bør vi i noen grad gå vekk fra den sosiale tankegangen som dominerer i barnehagen, influert av Vygotsky. Dysthe (2001) viser til at læring er grunnleggende sosial, eller som Vygotsky sier (Vygotsky, 2001, Dysthe, 2001) er det sosiale fellesskapet sentralt for all læring. Det foregår læring rundt datamaskinen. Dersom man ikke er den som spiller, lærer man å innordne seg. Man lærer både tålmodighet og selvkontroll. Slik det fremkommer i min undersøkelse, er samværet rundt datamaskinen ikke et likeverdig, symmetrisk forhold. Et slikt asymmetrisk forhold er motsatsen til det som Bakhtin (Matusov og Smith, u.å.), beskriver som en dialog preget av IPD. IPD er åpen for nye deltagere, når som helst, noe som ikke kan sies å være tilfellet her. Tvert imot, får de kun delta hvis den som spiller tillater det.

I undersøkelsen preges ikke det sosiale samspeillet av den verbale kommunikasjonen barna imellom. Det foregår ikke så mye verbal kommunikasjon, og mye av den som

foregår, er korte kommentarer, eller kommentarer om det som skjer på skjermen. Dette samsvarer med det Alexandersson fant ut (Alexandersson, Linderoth og Lindö, 2001). Til tider kan det sosiale samspillet oppleves lite sosialt, i betydningen av at det er lite blikk-kontakt, og lite kommunikasjon mellom barna. Dersom man ikke har et likeverdig forhold er det vanskelig å få til en god kommunikasjon. I undersøkelsen er kommunikasjonen basert på spillerens premisser. Det vises ved at den som spiller lar være å svare på henvendelser, eller lar være å gjøre det som noen foreslår.

Da skolen innførte IKT, var det muligens en tanke om at det var nyttig og bra å sitte flere sammen rundt datamaskinen, i tillegg til de økonomiske og praktiske begrensningene. Når det gjelder barnehagen og innføringen av digitale verktøy, er man nå der som skolen var i sin innføringsfase, og det er mulig at også barnehagen på sikt vil endre sin praksis.

5.3 Mens man venter

I empirien i denne undersøkelsen dukket det opp en kategori som jeg har valgt å kalle ”mens man venter”. Kategorien dreier seg om barnas opplevelse av at tiden rundt datamaskinen når de selv ikke styrer musen, er en ventetid. Man venter på tur. Denne kategorien kom på en måte litt overraskende på meg, og som et utslag av min bruk av metoden Grounded Theory. Jeg observerte det jeg vil kalle engasjement og interesse (om enn i ulik grad) fra dem som sitter ved siden av den som styrer (benevnes deltager av Ljung-Djärf, 2002, 2004, og medspiller av Jessen, 2001). I intervjuene viste det seg at barna ikke helt så det på den måten. Ved nøye analyse av videoobservasjonene såg jeg at engasjement og interesse bare var en liten del av bildet. Det var et stort element av venting knyttet til aktiviteten rundt datamaskinen. Barna som sitter ved siden av, har et ønske om selv å få slippe til ved datamaskinen. De venter på tur. De som ikke spiller, må vente til det er ledig, før de får overta. I den ene observasjonen er det den som begynner å spille, som holder på hele tiden. De gir ikke uttrykk for at de er medspillere eller deltagere, som Ljung-Djärf og Jessen skisserer. De barna som sitter på sidelinjen og venter viser sterk grad av selvkontroll/selvbeherskelse. Når de kan sitte en halvtime og mer og se på, og godta det ene ”neiet” etter det andre, da viser de, etter min mening, stor selvkontroll. Selvkontroll og selvbeherskelse nevner Goleman (2002) som et av de elementene som må være til stede for å ha emosjonell intelligens. Det er også et av hovedområdene i Lamer (1997) sin definisjon av sosial kompetanse. Med andre ord

mener begge to at man må inneha selvkontroll (selvbeherskelse) for å mestre det sosiale samspillet på en tilfredsstillende måte. Kan man i denne undersøkelsen si at barna viser selvkontroll og selvbeherskelse? Jeg mener i høyeste grad at det er tilfelle for de barna som sitter og venter, ved siden av den som styrer musen. Noen er mindre tålmodige enn andre, og går, av ulike grunner, fort vekk fra datakroken. De som virkelig er ivrige for å få spille, blir derimot sittende og vente. De spør flere ganger om å få spille, men blir avvist. Dette godtas i de fleste tilfellene, men med mindre og større grad av protester.

Jeg vil påstå at den tålmodigheten, og den selvkontrollen og selvbeherskelsen, som Goleman og Lamer trekker frem som element i sosial kompetanse, til tider kan trekke over i selvutslettelse. De som ikke spiller, ønsker enkelte ganger å gå vekk fra datakroken og finne på noe annet, men kan det ikke, fordi de da vil miste turen sin. Man ser at selvkontroll og selvbeherskelse, som i utgangspunktet er en positiv egenskap som er viktig for sosial kompetanse, kan gå over til å bli selvutslettende. Det er ikke en god egenskap i forhold til sosial kompetanse. Selvutslettende står i kontrast til å være selvhevdende. Som et ledd i å vise selvhevdelse kan barnet hevde sine meninger og stå for sine handlinger. Barna som sitter og venter, får i liten grad sine synspunkt anerkjent hos den som spiller. Sett fra den andre siden kan det se ut som om den som spiller viser stor grad av selvhevdelse. Lamer (1997) setter som kriterie at barnet må hevde seg selv innenfor rammer som tar hensyn til de andre i situasjonen. Det er ikke tilfelle her. I de tilfellene da de som sitter ved siden av ikke klarer å beherske seg lenger, oppstår det lett en konflikt.

Den som sitter med musen har definisjonsmakten. Det barnet har muligheten til å styre over de andre. Han/hun bestemmer når de andre skal få lov til å slippe til ved datamaskinen. En slik ubalanse i maktforholdet vanskeliggjør god kommunikasjon og godt sosialt samspill. I noen tilfeller ser vi at den som styrer gjør seg nytte av en uthalingstaktikk.

Aktiviteten barna sitter med i frileken, er dataspill. Dataspill har mange element ved seg som gjør det spennende å holde på med. Og til tider å se på. Som Jessen (2001) sier, er det sosiale samværet strukturert rundt dataspillet. Slik er det i denne undersøkelsen også. Barna samles rundt spillet, og det er spillet som er magneten som får dem dit, og

som får dem til å bli værende. Kommunikasjonen som foregår dreier seg om element ved spillet. Barna kan få viktig kompetanse. Slik det fremkommer i denne undersøkelsen er ikke kompetansen i noen særlig grad knyttet til utvikling av sosial kompetanse.

Som nevnt tidligere, kan de voksne gå inn og regulere ventetiden for barna. En måte å gjøre det på er så sette på alarm på en klokke, for å styre bruken av datamaskinen. Bølgan (2008) tar til orde for at i stedet for å bruke et slikt varselur, kan personalet oppfordre barna til å være flere sammen ved datamaskinen, og å vente på tur. Hun anerkjenner altså denne ventetiden. Ifølge min undersøkelse er denne ventetiden så lang og så kjedelig, at jeg vil sette kritisk blikk mot en slik godkjenning av venting. Jeg er skeptisk til at bruken av datamaskinen i frileken skal være forbundet med ventetid. Ikke minst er jeg skeptisk til at de voksne i barnehagen skal godta at det skal være slik, når barna selv gav uttrykk for at de ikke ønsker å ha det slik. Ønsker man å høre hva barna sier, må man også være villig til å ta konsekvensen av det som kommer fram. En måte å regulere tidsbruken på, kan være at man lar barna henge opp et bilde av seg selv, i den rekkefølgen de har tur, ved datamaskinen. Da trenger man ikke sitte der for å holde turen sin, og den som er ferdig med å spille vet med en gang hvem som har tur etterpå, og hvem som skal ha beskjed om at det er ledig. Ved å bruke denne metoden, slipper barna å oppleve tiden som en ventetid. Det er mulig de vil velge å sitte der likevel, men at opplevelsen av å sitte der dermed blir en annen, og at de ikke føler at de sitter og venter.

5.4 Fra ord til handling

Studerer man det sosiale samspillet rundt datamaskinen, må man ikke bare se etter om det *foregår* et sosialt samspill, men man må vurdere *kvaliteten* i dette samspillet og i kommunikasjonen barna imellom. Som jeg tidligere har nevnt, kommer det fram at det foregår konflikter av ulik styrkegrad i observasjonene i denne undersøkelsen. Det er tydelig at barna, og jeg som voksen, ser ulikt på disse, og spesielt på den ene av dem. Hvordan kan man forstå det, og hva kan man lære av det? For det første er det klart at man her bør ta det synet som kommer fram i barneperspektivet på alvor. Noe som vil si at man muligens bør være litt avventende i situasjonen. Samtidig jobber man i barnehagen med konfliktløsning ved kommunikasjon. Man ønsker ikke at barna skal

bruke fysiske virkemiddel for å løse problemer og konflikter. Man vil at de skal bruke språket som hjelpemiddel, til å løse opp i slike situasjoner.

Ønsker man konfliktløsning ved hjelp av kommunikasjon, er det relevant å trekke inn Bakthin sin IPD teori (Matusov og Smith, u.å.). Da tilstreber man å få til et inkluderende fellesskap, der alle blir hørt. Man ønsker å få til en likeverdig samtale der barna skal få komme fram med sine synspunkt, komme med forslag til løsninger og sammen finne en akseptert løsning ut fra denne kommunikasjonen. Barna skal få teste sine egne og andres ideer, og komme fram til en god løsning for alle parter. Det flerstemmige skal få komme til uttrykk. Det må sies at det ikke alltid blir slik i virkelighetens hverdag. Ofte er det den voksne som ”ordner opp” og sier hvordan noe skal være. Gjerne ved å komme fram til et kompromiss. Kan en slik kommunikasjon der man ender med et kompromiss egentlig føre til at ingen barn blir fornøyde? Alle må finne seg til rette med en løsning som ikke er optimal for noen av barna, men bare en forsoning der man legger opp til en ”god nok” løsning. Kanskje bør den voksne være mer tilbakeholden og la barna ordne opp selv? Er denne trangten til å løse alt fort og harmonisk, en konsekvens av kvinnedominansen som er i barnehageyrket? Ville menn latt barna i større grad ordne opp selv, selv om det innebar en mer fysisk handlemåte? Barna i min observasjon ordnet opp selv, på en fysisk måte. Det strider mot min overbevisning, som er å løse konflikter ved hjelp av kommunikasjon. Likevel kan de voksne prøve å ta en mer tilbaketrukket rolle, ut fra at barna selv i etterkant ikke legger noe vekt på situasjonen, og at de ikke viser negative tanker om det som har skjedd. Om kommunikasjonen vil bli noe bedre, og mer preget av IPD av det, er jeg likevel i tvil om.

Barna viser en høy grad av forståelse for barnet i den motsatte situasjonen, under intervjuet. Dette gjelder i konflikter så vel som i å vise forståelse for den andre sin situasjon rundt datamaskinen. Selv om det ikke viser igjen i handling, er dette noe som tydelig kommer fram når jeg snakker med dem. Den som sitter og spiller har forståelse for at det er kjedelig å sitte ved siden av og se på, og den som sitter ved siden av og ser på har forståelse av at den som spiller har lyst til å sitte lenger. Forståelsen som barna synliggjør i intervjuene, er ikke så lett å se i praksis. Den som styrer musen, får spørsmål om å la nestemann slippe til. Det kan også komme signal i form av fysiske

forsøk på å ta over musen. Som respons kan den som spiller komme med ytringer som er ment å berolige den som sitter ved siden av. For å få den som sitter og venter til å skjønne at han/hun skal få overta ”snart” eller ”om en liten stund”. Eller rett og slett få den som sitter der, til å bli værende, selv om de gir uttrykk for å være lei av å vente.

Den empatien som barna viser i sin verbale kommunikasjon, både i intervjuene og i observasjonene kommer ikke fram i handlingene som barna gjør. Det ser man tydelig på at selv om man er klar over at andre venter og ønsker å spille, er man ikke villig til å slippe dem til, før man selv ikke vil spille mer. I tillegg ser man det tydelig på at den som er ferdig å spille går, selv om nestemann ønsker at han/hun skal bli igjen. Barna som er ferdig å spille, har lyst til å gjøre noe annet, og går for å gjøre det, selv om den som sitter igjen kommer med ønske om at de skal bli. Det er tydelig at den empatien som barna anerkjenner som følelse ikke kommer til uttrykk i handling. Den prososiale atferden som her kunne ha blitt vist, stopper ved det verbale.

Dysthe (2001) hevder at språk og kommunikasjon er bindeleddet mellom individets mentale prosesser og de sosiale læringssituasjonene. Ser man på kommunikasjonen i samspillet rundt datamaskinen i min undersøkelse er den av varierende kvalitet. Tonen er i hovedsak god, men det er til tider en kommunikasjon preget av avvisning, frustrasjon og som tidligere nevnt konflikter. Det kan stilles spørsmål ved om dette samspillet er av en slik karakter at det fremmer sosial læring, eller om det faktisk er et samspill som er hemmende for denne? Selv om det er en del indikasjoner på at samspillslæring ikke er fremtredende i situasjonene ved datamaskinen, kan det foregå annen læring. Læringen er da knyttet mot spillet og hvordan man mestrer det. Læringen foregår glimtvis ved at den er distribuert mellom barna i et sosialt fellesskap (Dysthe, 2001). Det kan betinges av at den som spiller, velger å la den som sitter ved siden av, få komme med innspill og kommentarer, og at de prøver ut forslagene. Ser man læringen som deltagelse i praksisfellesskap, ser man at den her i så fall må være i en startfase, ved at den som sitter ved siden av i realiteten er tillatt å være lite deltagende. Dersom den som sitter ved siden av, tillates å være mer deltagende, vil deltagelse i praksisfellesskap, som Lave og Wenger (1991) benevner det, bli mer fremtredende. Barnet som sitter ved siden av den som spiller, kan fange opp læring om hvordan man mestrer spillet ved å se på, men de får ikke i noen særlig grad prøve seg ut praktisk.

Siden denne oppgaven fokuserer på samspill, vil jeg ikke gå nærmere inn på annen type læring.

I min gjennomgang av datamaterialet, ser jeg at avvising forekommer relativt hyppig. Avvisningen er både i verbal form og i fysisk form. I den verbale formen kommer avvisingen til uttrykk ved at man spør om å få være med spilleren, og ikke får lov, eller ved at man ikke får spille. I fysisk form kommer avvisingen til uttrykk gjennom at man skubbes vekk fra en stol. Mer indirekte kommer den til uttrykk ved at man overhører det noen sier, eller stadig kommer med innvendinger, når noen sier noe. En mer skjult, men dog sterk form for avvising. Ser man dette opp mot turtaking, foregår det samme her.

Jeg har ikke gått inn på samarbeid som eget tema i denne undersøkelsen. Samarbeid er et vidt begrep og det vil være utenfor rammene for denne oppgaven å gå dypt inn i dette. Likevel ser det ut til, at i den grad det foregår et samarbeid om spillet på datamaskinen, er det på den som spiller sine premisser. Det er han/hun som har definisjonsmakten, og det kommer også til uttrykk når barna samhandler. Det er den med definisjonsmakten som avgjør om han/hun vil høre på det som den ved siden av foreslår, og dermed bør man vel heller ikke definere aktiviteten som et reelt samarbeid, siden det blir et veldig ensidig fokus i dette samarbeidet. Det går mest på forslag til gjerninger som enten blir godkjent eller avvist.

Ser man på den voksnes tilstedeværelse i denne undersøkelsen ser vi at den er fraværende. Dels skyldes nok det at jeg fortalte at det var barnas samspill jeg ønsket å undersøke. Det kan føre til at de voksne har holdt seg borte fra observasjonene. I tillegg har jeg filmet observasjonene, noe som i seg selv kan føre til at de voksne ikke ønsker å være til stede. I intervjuet med pedagogen kommer det fram at de voksnes rolle i forhold til bruk av datamaskinen i barnehagens frilek, hovedsakelig består i praktisk hjelp til de som spiller. Hjelpen kan være i form av å logge på datamaskinen, sette på spill og lignende. Plowman og Stephen (2006) tar til orde for at barnas møte med PC er bedre med voksenstøtte. De mener at bruk av PC i frilek ofte fører til dårlige interaksjoner, hvis barna ikke har voksenstøtte. Det er ikke sagt noe om at de har gjort de samme erfaringene i tilknytning til det sosiale samspillet. Lamer (1997) trekker fram de voksnes betydning for barns utvikling av sosial kompetanse. Jeg vil hevde, på

bakgrunn av denne undersøkelsen, at det er grunn til å vurdere om ikke den voksne bør være like synlig der barna sitter rundt datamaskinen, som de er ellers i barnehagen. En av de viktigste begrunnelsene pedagogen oppgir for manglende voksen tilstedeværelse, er følelsen av manglende tid til å prioritere å sitte ved datamaskinen. Det føles litt luksuriøst at en voksen bruker tid alene med bare et par barn, ved maskinen. Denne tanken kan både jeg og andre pedagoger kjenne oss igjen i. At en voksen sitter og leser for et par barn er en vanlig situasjon i barnehagen. Viktigheten av slike situasjoner er et velkjent faktum. Det er merkelig at man ikke ser det slik når det gjelder IKT. Hverdagen i barnehage er travel, og man må stadig gjøre prioriteringer. Pedagogen nevner i tillegg manglende kompetanse blant de voksne som begrunnelse. Det er mulig at prioriteringene henger sammen med den manglende kompetansen. Det ligger utfordringer både i hvordan vi ser på bruken av datamaskinen, og i hvordan man disponerer tiden med barna ellers i frileken.

5.5 Seriøs, men kjekk aktivitet

I denne undersøkelsen er det barns frivillige, selvvalgte aktivitet som er i fokus. Det er kjent at barn ofte velger aktiviteter som er kjekke og lystbetonte, når de selv får velge aktivitet. Barns lek er ofte preget av glede og smil. Glede henger nært sammen med samspill med andre (Søbstad, 2006). Sett i lys av dette, er det interessant å observere at glede og humor viser lite igjen i videoobservasjonene. Det er mulig at barna er preget av at de blir filmet og dermed mer alvorlige enn de ellers ville vært i situasjonen. Når jeg studerer videoopptakene ser det imidlertid ikke ut som at det er tilfelle. I observasjonene finner jeg at smil og latter ikke ser ut til å komme som et resultat av samspillet barna imellom, men som et resultat av det som skjer på skjermen. I hovedsak ses smil som en respons på en handling i dataspillet. Glede kommer til uttrykk i form av smil, og det er lite latter.

Kontrasten mellom observasjonssituasjonene og intervjusituasjonene blir stor. Intervjuene er til tider preget av mye humor og glede, i motsetning til observasjonene ved datamaskinen. I intervjusituasjonen prater barna og jeg sammen, med datamaskinen som et mer passivt hjelpemiddel, som ingen av barna skal styre. Dette står i motsetning til i observasjonsopptakene, der datamaskinen og ett av barna, er mer tydelig i fokus, gjennom at det barnet interagerer med datamaskinen. Det er mer smil og glede i intervjusituasjonen, enn på observasjonsopptaket. Barna gir uttrykk for at det er moro å

se seg selv og andre på film. Latteren sitter løst. I intervjuene bruker barna ord som ”gøy” og ”kjekt” om det å bruke datamaskinen. Når de refererer til å bruke datamaskinen, er det å spille dataspill de refererer til. Når noe er gøy og kjekt, bør det vel sannsynligvis bety at det inneholder glede og humor? Man har det kjekt uten at man smiler og ler, ifølge opplysningene barna gir. Barna setter ikke likhetstegn mellom det å spille data og ha det gøy, og det å smile og le.

Det er situasjoner der glede kommer mer til uttrykk. Det er i forbindelse med situasjoner hvor det forekommer sang og musikk på skjermen. Her virker det som om barna engasjeres mer, og de synger med og gjør bevegelser. Noe som igjen avspeiler smil og glede. I tillegg fremkalles det latter når musen faller på gulvet, eller når et barn knipser av den lille museknappen på tastaturet. Søbstad (2006) legger vekt på at mye av barns glede er fysisk, og knyttet til frie og skapende aktiviteter, som lek, sang, dans eller annen kreativ virksomhet. Det bekreftes i mine funn, hvor det ses mer uttrykk for glede når barna synger, eller gjør bevegelser til musikk på spillet, og ved andre fysiske handlinger.

Hvorfor forventer man at det skal være mye glede og humor i det sosiale samspillet ved datamaskinen? En datamaskin er et verktøy designet for voksne, individuelle brukere, mens førskolebarn lærer og leker i samarbeid med sine jevnaldrende, og med søsken og voksne (Plowman og Stephen, 2003). Sammenligner man datamaskinen med en hammer, som er et annet verktøy som er beregnet for individuell bruk, forventer man ikke så mye uttrykk for glede og humor, av at ett barn hamrer og andre står og ser på. Likevel har man i barnehagen en tanke om at det foregår så mye samarbeid, glede og fellesskap rundt en PC. Steingildra og Sæbø (2001) beskriver situasjonen rundt datamaskinen på følgende vis: ”der er mye latter, glede og humor i lek med datamaskinen”. I min undersøkelse kommer det tydelig fram at barna syns det er gøy og kjekt å bruke datamaskinen. Likevel forekommer det lite smil og glede. Jeg kan ikke se at funnene i denne undersøkelsen, samsvarer med funnene til Steingildra og Sæbø (2001).

Ifølge Søbstad (2006) er humor i stor grad et sosialt fenomen. Barna gir uttrykk for at de ønsker å få være alene når de spiller data. I utgangspunktet ønsker de altså ikke en sosial

ramme rundt datamaskinen, noe datamaskinens konstruksjon heller ikke er beregnet for. Rammen rundt bruk av datamaskinen er dermed i utgangspunktet dårlig, for å få et sosialt samspill preget av glede og humor.

5.6 Sammendrag

I dette kapitlet har jeg satt mine empiriske funn opp mot teorien som beskrevet i kapittel 2. Gjennom denne undersøkelsen har jeg fått ny og viktig kunnskap om barn og deres situasjon, som jeg tidligere ikke har kjent til. Det er ikke alltid at barneperspektivet og voksenperspektivet stemmer overens. Noen steder er det en divergens. Denne kommer spesielt til syne i det som handler om konflikter, hvor barna bagatelliserer situasjoner som jeg betegner som alvorlige. En annen divergens er hvor det fra pedagogers og forskeres hold er kommet frem at det foregår sosialt samspill rundt datamaskinen, mens barna selv opplever at de spiller alene, og at de ønsker å gjøre det. Samværet rundt datamaskinen er ikke et symmetrisk, likeverdig forhold. Barna gir uttrykk for at det er mye venting rundt datamaskinen. Dette står i motsetning til det Ljung-Djärf (2002, 2004) og Jessen (2001) hevder, da de benevner den som sitter ved siden av, som medspiller og deltager. Selvkontrollen og selvbeherskelsen som den som venter utviser, kan tendere til å gå over enten i en form for selvutslettelse, eller der de hevder sin rett, i en konflikt. Barna uttrykker medfølelse og forståelse i verbalt, men omsetter det sjelden i handling. De har forståelse for hverandres situasjon, men har likevel lyst til å være den som spiller. Kvaliteten i kommunikasjonen i denne undersøkelsen er ikke preget av en situasjon, der IPD har gode vilkår, men av et usymmetrisk forhold der barnet som sitter med musen har definisjonsmakten. Man ser dermed at kvaliteten i kommunikasjonen ikke er den beste for å fremme sosial læring og dermed sosial kompetanse. Barna liker å holde på med datamaskinen og fremhever at det er gøy. De er likevel alvorlige i situasjonene, og det ses ikke så mye uttrykk for glede og humor.

Jeg kan ikke generalisere funnene i denne undersøkelsen, dette er tendenser jeg har sett i akkurat disse situasjonene. Det er videre opp til pedagogene å reflektere over egen praksis i barnehagen, på grunnlag av funnene i denne undersøkelsen. Jeg håper å bidra til en bevisstgjøring av egen praksis.

6 Konklusjon

”Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler, og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det?” (Spradley, 1979:34)

Innledningsvis spurte jeg om hvilke betraktninger barn har i forhold til bruk av IKT, og det sosiale samspillet rundt datamaskinen, i barnehagens frilek. Målet var å søke barns perspektiv på området, i den grad det er noe som kan la seg belyse av en voksen.

Jeg har funnet at videoobservasjon har vært en egnet metode for å gi meg et bilde av situasjonen rundt datamaskinen. I kombinasjon med intervju, der barna og jeg sammen har sett på de originale videoobservasjonene, føler jeg at jeg har fått et innblikk i hvordan det sosiale samspillet rundt datamaskinen foregår. Intervjuene har bidratt til å gi meg supplerende og utfyllende informasjon til videoobservasjonene, der jeg får bekreftet eller avkreftet det jeg har sett, eller mener jeg har sett. Samt at andre og nye synspunkt har dukket opp. I denne undersøkelsen mener jeg at jeg til en viss grad har klart å avdekke element ved barneperspektivet, som hittil har vært skjult for meg.

Jeg har sett tendenser i det sosiale samspillet rundt datamaskinen i barnehagen i tilknytning til barns frilek, som jeg finner det viktig å dvele ved. Den som sitter med musen har definisjonsmakten, og bestemmer selv når han/hun vil gi fra seg turen til noen andre. For dem som sitter ved siden av, er situasjonen preget av mye venting og et sterkt ønske om å få spille. Det kommer fram at det er viktig at man sitter der, for å kunne holde sin plass i køen. Barna har liten opplevelse av deltagelse. Både den som styrer, og de som sitter ved siden av, gir uttrykk for at det er bare den som styrer musen, som er den som spiller. Barna gir uttrykk for at de ønsker å sitte alene ved PC-en, men i praksis blir de bare sittende i kort tid når de blir alene. Hvorvidt dette skyldes det faktum at de ikke vil være alene, eller at det skyldes at de er lei, etter å ha ventet i lengre tid, har jeg ikke avdekket. For meg kan det se ut som om de ønsker publikum, men at

disse da ikke skal blande seg inn. De som sitter og venter gir uttrykk for økende frustrasjon, jo lenger de må sitte uten å få komme til på datamaskinen. Samtidig kan man se ventingen som et godt uttrykk for at de samme barna viser til dels sterk grad av selvkontroll/selvbeherskelse, som kan helle mot selvutslettelse. I de tilfellene der den som sitter ved siden av, ikke orker å vente mer, men prøver å gripe inn, ender dette ofte i en konflikt. Det kan se ut som om utfallet av konflikten bestemmes av om den som sitter ved siden av, er villig til å gi seg eller ikke.

Når det gjelder medfølelse og forståelse for andre, finner jeg et gap mellom ord og handling. Barna uttrykker medfølelse og forståelse muntlig, men setter det sjelden om i handlinger. Den som sitter med musen har forståelse for at det er kjedelig å vente, men har likevel vanskelig for å gi slipp på turen sin. Den som sitter ved siden av, uttrykker forståelse for at den som spiller må få spille mer, eller få spille seg ferdig, samtidig som han/hun stadig spør om å få slippe til.

I denne undersøkelsen finner jeg lite uttrykk for glede og humor. Det forekommer, men der det skjer er det som oftest som en respons på det som skjer på skjermen. Utrykk for glede og humor kommer til syne der sang, musikk og bevegelse er element i dataspillet. Utenom i slike situasjoner, ser jeg det lite. Med andre ord, barna smiler av det som skjer på skjermen, og synger med der det passer i spillet, men det blir ikke videreført i samspillet og interaksjonen mellom barna. Barna gir uttrykk for at det er kjekt med data, og at de ønsker at det skal være data i barnehagen.

Slik jeg har sett det i min undersøkelse, ser det ikke ut som om datamaskinen har noen større positiv innvirkning på det sosiale samspillet i barns frilek i barnehagen. Dersom man mener at den har det, må bruk av datamaskin i frileken kanskje ha en annen form enn det den har i min undersøkelse. Et eksempel på det kan være at de voksne i barnehagen blir mer deltagende i samspillet rundt datamaskinen. Der den voksne er deltagende, er sjansen større for at det sosiale samspillet blir positivt, da den voksne kan være med på å påvirke interaksjonen.

6.1 Videre forskning/veien videre

Denne undersøkelsen har gitt meg et bilde av det sosiale samspillet rundt datamaskinen i barnehagens frilek, ut fra barns perspektiv. Bildet er knyttet nært opp til konteksten det foregår i, og jeg kan ikke på grunnlag av mine funn generalisere og si at slik er samspillet rundt datamaskinen i barnehagens frilek i Norge, sett fra barns synspunkt. Av denne grunn finner jeg det svært interessant å gjennomføre en lignende undersøkelse i større målestokk. Videre kunne det vært spennende å gjennomføre et prosjekt der barnet faktisk får mulighet til å trekke seg tilbake og sitte alene med datamaskinen, siden datamaskinen i utgangspunktet er konstruert for individuell bruk. Kan en slik forskning avdekke at barna likevel vil ha andre mennesker der, men bare som publikum? Det å forske på det sosiale samspillet mellom barn på to eller flere datamaskiner, kan også være interessant. Vil dette være annerledes enn det som er mellom barna på samme datamaskin? Det er nødvendig med mer forskning på området "IKT i barnehagen".

7 Litteraturliste

- Alexandersson, M., Linderöth, J., og Lindö, R. (2001). *Bland barn och datorer: Lärandes villkor i möte med nya medier*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M., Linderöth, J., og Lindö, R. (2000). "Dra den dit å lägg den där!" *En studie om barns möten med datorn i skolan*. Göteborgs universitet, (IPD-rapporter; 2000:15).
- Appelberg, L. og Eriksson, M. (1999). *Barn erövrar datorn: En utmaning för vuxna*. Lund: Studentlitteratur.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn : En beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Barne- og familiedepartementet. (1996). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barne- og familiedepartementet. (2005). *Forslag til revidert rammeplan for barnehagen*. Tilgjengelig: http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/hoering/paa_hoering/004021-990208/ram003-nn.html#ram3 [lest 26.04.2006]
- Barne- og familiedepartementet. (2005). *Høringsnotat revidert rammeplan for barnehagen*. Tilgjengelig: http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/hoering/paa_hoering/004021-990208/ram003-nn.html#ram3 [lest 26.04.2006]
- Bølgan, N. (u.å). *Banebrytende arbeid med IKT i barnehagen*. Tilgjengelig: http://naturfag.no/_barn/artikkel/vis.html?tid=19824 [lest 02.05.2006]
- Bølgan, N. (2006). *Temahefte om IKT i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bølgan, N. (2008). *Vil du være med, så heng på! : Barnehagen som digital arena*. Bergen: Fagbokforl.
- Connor, L., Asch, P., og Asch, T. (1986). *Jero tapakan, balinese healer: An ethnographic film monograph*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denzin, N.K., og Lincoln, Y.S. (2003). *The landscape of qualitative research : Theories and issues* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Eide, B.J. og Winger, N. (2005). From the children's point of view: Methodological and ethical challenges. In A. Clark, A. T. Kjørholt og P. Moss (Eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (pp. VII, 197 s.). Bristol: The Policy Press.

-
- Eide, B., og Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Engelsen, K.S. (2008). Om Digitale objekts plass i barns sosiale og språklige dannings (DIGOB). Tilgjengelig: <http://www.hsh.no/fou/forskningsprogram/digob.htm> [lest 25.02.08]
- Erickson, F. (1992). *Ethnographic Microanalysis of Interaction*. The handbook of Qualitative research in Education. M. LeCourpte, Preissle. London, Harcourt Brace.
- Espeland, M. ([2006]). Compositional process as discourse and interaction: A study of small group music composition processes in a school context. Danmarks Pædagogiske Universitet. , 377 s.
- Fennefoss, A. T. og Valvik, R. (2001). *Om å fange øyeblikket: Videoobservasjon i pedagogisk arbeid*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: An ecological perspective*. Columbus: C.E.
- Glaser, B. G., og Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goleman, D. (2002). *Emosjonell intelligens : å tenke med hjertet*. Oslo: Gyldendal.
- Graue, E.M. og Walsh, D.J. (1998). *Studying children in context : Theories, methods and ethics*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Gresham, F. M. og Elliott S. N. (1990). *Social skills rating system*. American Guidance Service, Circle Pines, Minn.
- Halldèn, G. (2003). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrep. *Pedagogisk Forskning i Sverige, vol. 8*, pp 12-23.
- Hartup, W.W. og Moore, S.G., (1989). Early Peer Relations: Developmental Significance and Prognostic Implications. Tilgjengelig fra Eric (ED 308 992).
- Jernes, M. (2003). "Modig på nettet": Studenters erfaringer med IKT i praksisveiledning. Universitetet i Bergen/Høgskolen i Bergen [M. Jerne]. , 141 bl.
- Jessen, C. (2001). *Børn, leg og computerspil*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Johnson, R.T. og Johnson, D.W. (1994). *An overview of collaborative learning*. Tilgjengelig: <http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html> [lest 08.05.2006]
- Jordan, B., og Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences*, pp 39-103.
-

- Klerfeldt, A. (2002). Sagor i ny skepnad- barn berättar med dator. I: R. Säljö, og J. Linderoth (red.), *Utm@ningar och e-frestelser: IT och skolans lärkultur* (pp. 329 s.). Stockholm: Prisma.
- Kultur- og kirkedepartementet. (2008). *Dataspill*. Oslo: Kultur- og kirkedepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Tilgjengelig fra: <http://odin.dep.no/kd/norsk/aktuelt/nyheter/070021-070005/dok-bn.html> [lest 26.04.2006]
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse: Teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linden, N. (1992). *Stillaser om barns læring* (2. opplag). Rådal: Caspar forlag.
- Ljung-Djärf, A. (2002). Fröken, får jag spela data? datorn i förskolans lärandemiljö. I: R. Säljö, og J. Linderoth (red.), *Utm@ningar och e-frestelser: IT och skolans lärkultur* (pp. 329 s.). Stockholm: Prisma.
- Ljung-Djärf, A. (2004). Spelet rundt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan. *Lärarytbildningen, Malmö högskola. No. 12*, 194 s.
- Løkken, G., og Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Matusov, E., og Smith, M. (u.å.) Internally persuasive discourse and its collapse in Ms. Vivian Paley's classroom (upublisert).
- Mellin-Olsen, S., og Linden, N. (1996). *Samtalen som forskningsmetode : Tekster om kvalitativ [i.e. kvalitatív] forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Landås: Caspar forlag.
- Newman, D., Griffin P., og Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Plowman, L., og Stephen, C. (2003). A 'benign addition'? research on ICT and pre-school children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(2), 149-164.
- Plowman, L., og Stephen, C. (2006). Supporting learning with ICT in pre-school settings. *Research Briefing for the ESRC Teaching and Learning Research Programme*.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforl.

- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I: O. Dysthe (Ed.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (pp. 241 s.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturellt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Salomon, G., og Perkins, D., N. (1998). *Individual and social aspects of learning*. Tilgjengelig: http://stud.hsh.no/lu/inf/master/05_06/IKT-2B/Modul5/Individual%20and%20social%20learning.doc [lest 08.05.2008]
- Samuelsson, I.P., og Doverborg-Östberg, E. (1993). *Å Forstå barns tanker: En metodikkbok om å intervju barn*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook* (2nd ed.). London: Sage.
- Silverman, D. (2000). Analyzing talk and text. I: N. K. Denzin, og Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. XX, 1065, [57] s.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Sinnerud, M. (2006). Taklar IKT-bølga. Tilgjengelig fra: <http://www.hsh.no/nyheter/index.php?arkiv=2006030000001180> [lest 16.03.06]
- Sinnerud, M. (2007). "Data i barnehagen": Ei kartlegging av IKT og digitale verktøy si rolle i arbeid med barna i barnehagen. *Norsk Lærarakademi.* , 105, [7] s.
- Steingildra, T., og Sæbø, S. (2001). IKT (informasjons- og kommunikasjonsteknologi) i barnehagen – et samarbeidsprosjekt mellom Klepp kommune og Karmøy kommune 2000-2001. Tilgjengelig: <http://www.karmoyped.no/IKTibarnehagen/erfaringer.htm> [lest 25.05.2008]
- Søbstad, F. (2006). *Glede og humor i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Strauss, A.L., og Corbin, J.M. (1998). *Basics of qualitative research : Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Tiller, P.O. (1991). Forskningens gjenstand som objekt. Om etikk, validitet og verdivalg. *Barn*. Trondheim: Barn. Norsk senter for barneforskning. Universitetet i Trondheim.
- Tiller, P.O. (2006). Barn som sakkyndige informanter. Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer. Trondheim: Barn. Norsk senter for barneforskning. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Tobin, J.J., Wu, D.Y.H., og Davidson, D.H.(1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and The United States*. New Haven: Yale University Press.

Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Wigstøl, K. (2008). De sitter jo bare der og spiller dataspill. I: N. Bølgan (Ed.), *Vil du være med, så heng på!: Barnehagen som digital arena* (pp. 201 s.). Bergen: Fagbokforl.

Öhman, M. (2007). *Den viktige hverdagen: Hverdagsfortellinger og grunnleggende verdier*. Oslo: Pedagogisk forum.

Åm, E. (1991). *Lek i barnehagen - de voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforl.

8 Figurliste

Figur 1: Illustrasjon av optimal kameraplassering	42
Figur 2: Transkriberingsmodell	43
Figur 3: Metodetriangulering	45
Figur 4: Visualisering av metodiske tilnæringer og valg	45
Figur 5: Plassering av PC-ene på arbeidsrommet.....	47
Figur 6: Plassering av videokamera.....	49
Figur 7: Plassering av to videokamera	51

9 Vedlegg

Dialog mellom Jonas og Hanne

Samtykkeskjema

Aldersfordeling på barna i undersøkelsen

Intervjuguide

Meldeskjema - NSD

9.1 Dialog mellom Jonas og Hanne

Jonas: no e da deg

Jonas: vil du sitta? (tar hånden på den ledige stolen)

Hanne: No er det min tur (Hanne prøver å sette seg på den stolen som Jonas sitter på flere ganger)

Jonas: nei min tur,

Hanne: nei min tur. min min

Jonas: min tur

Hanne: Min. no er det min tur. Åh..

Jonas: Det er min andre bokstav (Jonas peker på tastaturet)

Hanne: min første? Der. (Hanne peker på tastaturet)

Hanne: og det er min andre (Hanne peker på bokstav, Jonas tar hånden hennes vekk.)

Hanne prøver å peke igjen. Jonas tar hånden vekk)

Hanne: au, klorte meg. (Hanne slår Jonas flere ganger i ryggen. Hanne ser ut i rommet)

Jonas: da gjør ikkje vondt engong (Hanne ser tilbake. Hun slår Jonas flere ganger, med mer og mer styrke)

Jonas: ikkje vondt, ikkje vondt, ikkje vondt

Hanne: dette da?

Jonas: ikkje vondt.

Hanne: Dette da (klyper han i brystet flere ganger).

Jonas: Ikkje vondt.

Begge ler

Hanne: det gjør vel vondt?

Hanne: au! Du klorte meg (Hanne trekker til seg handa og ser på den. Jonas ser også.

Hanne klype og trykke Jonas i brystet og så slipper hun. Jonas legger armene i kors på bordet og bøyer seg over dem, mot skjermen)

Jonas: Da gjør kje vondt heller.

Hanne: Dette da..? (Hanne gjør noe med øret til Jonas, skjult bak hodet til Jonas)

Jonas: Nei

Hanne: dette da..?

Jonas: nei..

Hanne: ler

Hanne: gjør det vondt?

Jonas: Nei

Hanne: dette da?

Jonas: nei (Jonas vrir hodet sitt vekk fra Hanne. Jonas rister på hodet, Hanne krafser i det, før hun snur seg vekk og ser ut i rommet. Jonas ser på skjermen. Jonas reiser seg, og tar stolene vekk. Hanne kommer tilbake, stiller seg foran PC-en. Jonas kommer med stol, setter seg på den, rett bak Hanne, som setter seg på fanget hans. Jonas skubber henne vekk, og hun blir stående ved siden av, som tidligere)

Jonas: Da er min bokstav (peker på skjermen)

Jonas: du er kje sterkare enn meg (snur seg og sier det opp i ansiktet til Hanne, ser mot skjermen igjen)

Jonas: du er kje sterkare enn meg.

Hanne:jo (setter seg ned på golvet, går under bordet)

Jonas:Nei

Hanne:jo

Jonas: nei

Hanne: det er ikke vondt. det er ke vondt, det gjø ke vondt, det gjø ke vondt, det gjø ke vondt (Jonas bruker bena (kan se ut som han sparker i henne). Jonas bøyer seg ned, ser under bordet, har hånden under).

Hanne: au! Du klore meg (Jonas retter seg opp, bøyer seg og ser under).

Jonas: Nei.

Jonas: da gjer vondt. sjå

Jonas: Puhh (har rettet seg opp, ser på skjermen, ser under igjen)

Jonas: Mathias, Mathias (roper, ser ut i rommet. Hanne kommer ut fra under bordet igjen. Jonas snur seg mot skjermen)

Jonas: på deg skal me ver (snur seg mot Hanne, ser så til sides, snur seg mot skjermen.

Jonas: Ler (latteren høres her tilgjort ut) (Hanne går (Obs.opptak 1, s.21))

9.2 Samtykkeskjema

Til foresette ved barnehagen

Jeg er student ved master IKT i læring ved HSH, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er barn og IKT. Jeg vil undersøke barns egne tanker og betraktninger rundt bruk av IKT i barnehagen og det sosiale samspillet. For å undersøke dette, ønsker jeg å intervju barnehagebarn i alderen 4-6 år.

Spørsmålene dreier seg om barnas meninger om bruk av IKT, deres oppfatninger av roller, samarbeid, konflikter, vennskap etc.

Selve undersøkelsen vil foregå ved at jeg filmer en gruppe barn i arbeid rundt datamaskinen. Deretter vil jeg vise opptaket, og samtidig intervju barna (på opptaket) om det vi sammen ser. Dette opptaket vil også bli filmet, for at jeg skal fange opp alle opplysningene. Er det mange barn rundt datamaskinen på det første opptaket, vil ikke nødvendigvis alle bli intervjuet.

Jeg er underlagt taushetsplikt. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres, og alle opptak vil bli slettet når oppgaven er ferdig og sensurert, senest innen utgangen av 2008. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hvis det er noe du lurer, på kan du kontakte meg på mob: 95 42 75 89 eller e-post ann.iren.laupsa@sklbb.no .

Med vennlig hilsen

Ann Iren Laupsa
Høgåsen 12
5410 SAGVÅG

Samtykkeerklæring

_____ (foresatt) samtykker i at
_____(barn) kan delta i masterstudent Ann Iren Laupsa sin studie om
barnehagebarn og IKT, ifølge opplysningene gitt i informasjonsbrev.

Dato og sted _____

9.3 Navn og aldersfordeling på barna

Navn	Alder nov. 07
Jonas	4.8
Julie	5.9
Linn	4.0
Fredrik	5.10
Kristian	4.11
Morten	5.3
Sander	4.10
Hanne	5.7
Johanne	4.5

9.4 Intervjuguide

Utkast til Intervjuguide

”Barns betraktninger om IKT og det sosiale samspillet i barnehagen”.

Jeg presiserer at det er interessant for meg å få barna til å fortelle mest mulig fritt om temaet, og at det vil være naturlig å komme med åpne, utfyllende spørsmål, til det som kommer frem. Dermed vil intervjuguiden være et utgangspunkt for meg, og det er ikke sikkert at alle spørsmålene under vil bli stilt.

Åpne spørsmål for å få barna til å fortelle om videoopptaket

Hvem spiller her?

Hva gjør du nå?

Hvorfor gjør du slik?

Hva som gjør at maskinen skjønner, og gjør, hva du vil gjøre?

Hva tenker du når du ser på dette?

Hvordan bestemmer dere hvem sin tur det er til å spille/bruke data?

Hvem bestemmer når dere skal få bruke data?

Hvem bestemmer hvilket spill dere skal spille, eller hva dere skal gjøre på datan?

Hva tenker du når du ser dette?

Hva følte/tenkte du her?

Hva skjer her?

Kartleggingsspørsmål om data

Hva er data?

Hva bruker du datamaskinen til?

Liker du å holde på med data?

Hvorfor liker du det (ikke)? Hvorfor bruker du den (ikke)?

Hva bruker voksne datamaskinen til, tror du?

Har du PC hjemme?

Bruker du den (PC-hjemme)?

Situasjon og tidsbruk

Er du alene når du holder på med data?

Er du sammen med noen når du holder på med data?

Hvem er du sammen med? (barn/voksne)?

Hva vil du helst? Være alene? Med andre barn? Eller voksne?

Hvorfor syns du det er best?

Får du bestemme selv hvor mye du skal bruke data?

Hvis nei, hvem bestemmer det?

Hvor mye får du bruke data? Hvor lenge om gangen?

Hva syns du om det? Hvorfor?

9.5 Meldeskjema - NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfåges gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Knut Steinar Engelsen
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen Stord/Haugesund
Postboks 5000
5409 STORD

Vår dato: 06.09.2007

Vår ref.: 17336 / 2 / LT Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.08.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

17336	<i>Barns betraktninger om IKT og sosialt samspill i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Knut Steinar Engelsen</i>
Student	<i>Ann Iren Bøe Laupsa</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

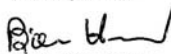
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/melding/pvo_endringsskjema.cfm. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Ann Iren Bøe Laupsa, Høgåsen 12, 5410 SAGVÅG

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

17336

Personvernombudet finner opplegget for gjennomføringen av prosjektet tilfredsstillende. Videre finner vi skrevet godt utformet.

Førstegangskontakten opprettes ved at barnehagen formidler informasjonsskriv utarbeidet av prosjektleder.

Innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 01.12.2008. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Lydbånd- og videoopptak makuleres.