

Fotofloker

Vilkår for barns deltakelse når digitale bilder tas i bruk i barnehagen

Ida Margrethe Knudsen & Elin Eriksen Ødegaard

Senter for utdanningsforskning, Høgskolen i Bergen, Norge

Title: Photo tangles: Conditions for children's participation while using digital photos in kindergarten

Abstract: What happens when digital photos are used as tools in kindergarten? What conditions do artefacts as digital photos bring on to children's participation and democratic education? This article describes processes and analysis from an exploratory study on the conditions for participation in kindergarten. Three varieties of participation with a potential for democratic practices were identified. Furthermore, the article critically discusses a number of "tangles"; identified risks, in terms of didactic considerations for practical work with digital photos in kindergarten.

Keyword: Digital photo; Participation; Democracy; Kindergarten; Cultural formation; Meaning-making, Visual data.

Email: imk@hib.no; eeo@hib.no

Peer-reviewed article: Published August 2011



Hva skjer når digitale foto tas i bruk som redskap for kultur- og meningsskapning i barnehagen? Hvilke vilkår gir dette for barns deltakelse og demokratiske danning? Dette var spørsmål vi hadde med da vi startet opp en eksplorerende studie om vilkår for deltakelse i barnehagen. Sammen med barn, personale og to filmskapere startet vi utforskningen med bruk av digitale bilder våren 2009 og fortsatte våren 2010. Med

bakgrunn i denne studien vil vi legge fram noen av de erfaringene vi gjorde. Vi har sett etter praksisformer med åpnende potensial og begrensende risiko for deltakelse. Tre varianter av praksisformer med et åpnende potensial ble identifisert og vi vil illustrere disse med noen beskrivelser fra deltakende observasjon. Videre vil vi kritisk drøfte en rekke identifiserte momenter for begrensende risiko. Disse er skrevet fram

med tanke på didaktiske og etiske overveielser for praktisk arbeid med digitale bilder i barnehagen.¹

Hva skjer når digitale foto tas i bruk som redskap for kultur- og meningsskapning i barnehagen? Hvilke vilkår gir dette for barns deltakelse og demokratiske danning? Dette var spørsmål vi hadde med da vi startet opp en eksplorative studie om vilkår for deltakelse i barnehagen. Sammen med barn, personale og to filmskapere startet vi utforskningen med bruk av digitale bilder våren 2009 og fortsatte våren 2010. Med bakgrunn i denne studien vil vi legge fram noen av de erfaringene vi gjorde. Vi har sett etter praksisformer med åpne potensial og begrensende risiko for deltakelse. Tre varianter av praksisformer med et åpnende potensial ble identifisert og vi vil illustrere disse med noen beskrivelser fra deltakende observasjon. Videre vil vi kritisk drøfte en rekke identifiserte momenter for begrensende risiko. Disse er skrevet fram med tanke på didaktiske og etiske overveielser for praktisk arbeid med digitale bilder i barnehagen.

Barns rett til medvirkning i barnehage, skole og i samfunnet ellers har blitt mer forpliktende, noe som reflekteres i FNs konvensjon om barns rettigheter (UNCRC), og i de mange forskningsamtaler om barns perspektiv, stemmer og aktørskap som har vært skrevet fram i de siste årene (for eksempel Løkken, 2000; Kjørholt, 2001; Johansson, 2003; Jans, 2004; Bae, 2004; 2006; Clark, 2005; Kjørholt & Moss, 2005; Ødegård, 2006; Emilsson, 2008; Janzen, 2008; Karlsson, 2009; Percy-Smith & Thomas, 2010). Her begrunnes synet på barnet som subjekt og viser den retoriske kraften denne diskursen har. I mange av studiene er det bruk av verbalspråket og kroppslig lek som har vært framhevet.

Barns deltakelse gjennom bruk av materielle redskaper har ikke vært så tydeliggjort. Barns bruk av fotoapparat, digitale bilder og teknologi ser etter hvert ut til å ha stor utbredelse i praksis uten at dette i så stor grad er studert i forskning.

1. "Barns deltakende sirkler" er et delprosjekt i "Barnehagen som dannelsesarena", et strategisk høgskoleprosjekt ved Høgskolen i Bergen. Det er finansiert av Norges forskningsråd i perioden 2009–2013. Det inngår også i et samarbeid med Bergen kommune om "Barnehageløftet". For mer informasjon se: <http://www.hib.no/senter/suf/Barnehagensomdanningsarena.asp> og <https://www.bergen.kommune.no/tema/personalrommet?articleId +=37904&artSectionId=1823§ionId=1823>

Når bilder brukes på nye måter i barnehagen, som når digitale fotoapparat og datamaskiner gjøres tilgjengelig for barn, skapes vilkår for deltakelse som kan ha likhetstrekk, men også utgjøre forskjeller fra tidligere praksis. Bilder kan kommunisere på andre måter enn ord og utløser estetiske, emosjonelle så vel som intellektuelle responser. Visuelle forskningsmetoder kan kanskje frambringe andre typer responser enn dem en finner med tale- og skriftspråk og kan antas å være spesielt godt egnet for å komme yngre barn og mennesker med tale og språkproblemer i møte (Bruke, 2008). Likevel vil vi ikke hevde at foto i seg selv er enklere å forstå eller ha større betydning enn andre tegnsystemer (modaliteter). Det vil være kombinasjoner av ulike tegnsystemer som ord, bilde, lyd, lys og bevegelse som enten gjør hendelser eller aktiviteter enklere eller mer komplekse (Erstad & Wertsch, 2008; Maaugerø, 2004; Tønnesen, 2004; Wartofsky, Gould & Cohen, 1994).

'Demokrati'² blir i denne studien forstått som en livsform heller enn navnet på et styringssett. Det diskuteres om demokratisk danning skal fremelske et demokratisk sinnelag eller om det er nok at spilleregler overholdes (Korsgård, 2004). Likevel er det mer enn sinnelag alene. For å forstå hva demokrati kan bety i barnehagen støtter vi oss til Greg Mannion (2010) som trekker fram begrepene 'rom', 'publikum' og 'innflytelse' som begreper som vilkår for livsformen demokrati. Disse begrepene kan bidra til en overskridelse av forståelser der demokrati assosieres til barns valg av aktiviteter og forståelser der barns deltakelse er begrenset til å lytte til barns stemmer. I denne siste forståelsen betraktes barns stemme som en "gave" til voksne som deretter bruker "gaven"; De tolker, vurderer og bestemmer deretter. Barns stemmer alene gir ikke demokrati i dette perspektivet (Mannion, 2010; Lundy, 2007). 'Rom' innebærer at barn forutsettes å gis vilkår for uttrykk, å uttrykke seg. 'Publikum' betyr at uttrykket, synspunktet må bli lyttet til. 'Innflytelse' betegner at uttrykket, synspunktet må tas opp som passende for deretter å utløse handling.

Det er mot denne bakgrunn vi fremholder at barns bruk av digitale bilder sammen med voksne

2. Vi relaterer til begrepet 'demokrati' her fordi denne artikkelen inngår som en av flere artikler i et temanr. om *demokrati i barnehagen*. For øvrig har vi valgt å omtale slike prosesser i termer av "deltakelse" og "danning til deltakelse".

ne, det Greg Mannion (2010) kaller en intergenerasjonell inngang, er en relevant inngang til å studere vilkår for barns deltakelse i barnehagen. Målet med studien er å bidra med nye innsikter om hva og hvordan praksis spiller seg ut når digitale foto tas i bruk, hvilke vilkår for danning til deltakelse som kan identifiseres og hvilke kritiske spørsmål med relevans for praktisk barnehagearbeid som i den forbindelse kan reises.

BAKGRUNN OG BEGRUNNELSER

La oss nå kort studere noen av de offentlige tekster som danner vilkår for den norske barnehagens virksomhet i relasjon til vårt fokus. I Norge har Kunnskapsdepartementet nylig sluppet en stortingsmelding om *Kvalitet i barnehagen* (KD, 2008–2009). I denne stortingsmelding nr. 41, koples IKT³ i hovedsak til opplæring og til et spørsmål om sosial utjevning. IKT som ledd i barnehagens utviklingsarbeid kan være med på å motvirke digitale skiller blant barn og således bidra til likere vilkår for alle barn (s. 74). Fornyings- og administrasjonsdepartementet har dessuten initiert en undersøkelse om bruk av IKT i barnehagen (Bølgan, 2008). Denne kartleggingsstudien av utstyr, tilgjengelighet og bruk av digitale verktøy, viser at så godt som alle norske barnehager har datamaskin med internett, CD-spillere, digitale kamera og fargeskriver tilgjengelig, men at barn i mindre grad er brukere av dette utstyret. Mest vanlig var det at barn deltok i fotografering (66 %) og i bruk av dataspill (50 %). Bare tre % av respondentene oppgir at barn bruker digitale medier på kreative måter. Dette kan tyde på at digitale verktøy i den norske barnehagen først og fremst assosieres til artefaktene, de konkrete tingene, den håndverksmessige bruken av dem og til læring av ny teknologi.

I *Temahefte om IKT i barnehagen* (Bølgan, 2006) gis det eksempler på hvordan personalet kan arbeide med IKT, men kopling til demokratiprosesser gjøres heller ikke her eksplisitt. Ordet demokrati brukes ikke og ”barns medvirkning” nevnes kort en gang på s. 25. Barns deltakelse drøftes i et eget temahefte om *Barns medvirkning* (Bae, Eide, Winger, & Kristoffersen, 2006). Her utdypes betydningen av barns kunstneriske og kreative prosesser i arbeidet med barns medvirkning, men uten en eksplisitt kop-

ling til digitale medier. Ved en slik lesning av norske offentlige dokumenter finner vi dermed ikke en kopling mellom digitale medier og danning til deltakelse.

I en ny norsk studie om utbredelse og holdninger til digitale verktøy i barnehagen kan vi se at dette tematiseres som et av flere poenger. 7 styreere i barnehager i tre kommune uttrykker behovet for å utvikle digital og pedagogisk kompetanse. Til tross for at de har hatt og har IKT som et spesielt satsingsområde, opplever de likevel at barnehagene har for lite kompetanse til å anvende teknologien i kreativt arbeid med barna. I denne studien framkommer det også at førskolelærerne er observante på deltakerperspektivet i betydningen; alle må få prøve. Noen barn er mer forsiktige enn andre barn når det blir konkurranse og trangt om plassen (Kvinge, 2010; Jernes, Alvestad, & Sinnerud, 2010). Koplingen som her gjøres, relaterer til bruken her og nå og at alle barn må få sleppe til. Det kan illustrere at plassen foran datamaskinen er en sosial arena i barnehagen.

I Mannion's terminologi refereres det her til ’rom’ for deltakelse (2010). Som vi redegjorde for innledningsvis, vil vi legge til grunn flere vilkår enn rom for uttrykk, når vi snakker om bruk av digitale foto og demokratisk medvirkning. I tillegg til at barn må få tilgang til de digitale verktøyene og slippe til på den sosiale plassen, må de også ha et publikum som lytter. Når barns uttrykk og synspunkter tas opp som passende i barnehagekonteksten, og dette utløser handling som er i tråd med uttrykket, først da kan man snakke om barns demokratiske medvirkning.

Når vi her studerer hvordan praksis utspiller seg når digitale bilder tas i bruk, og når vi ønsker å finne ut mer om vilkår dette gir for deltakelse, så er det gjort med forestillingen om at det er umulig å fange sannheten om barn ved å gjøre barn til objekter for forskning. Dette prosjektet betrakter altså deltakerne som medskapere av den kunnskap og de refleksjoner som hentes opp. Slike studier er sjeldne, noe som påpekes i flere metastudier om metodiske tilnærminger, vitenskapsteoretiske perspektiver og synet på barn som medskapere av forskningskunnskap innenfor barnehageforskningsfeltet internasjonalt (Christensen, 2004; Janzen, 2008; Moser & Nordenbo, 2008). Vitenskapsteoretisk er vår studie forankret i sosial epistemologi, noe som innebærer at barnehagevirksomhet betraktes som et utdanningsfenomen og subjektet tilbys (subjekt)posisjoner (Krüger, 1999). Muligheter

3. IKT er en forkortelse for informasjonsteknologi og brukes her synonymt med digitale medier.

til å tenke, vurdere og handle på visse måter vil dermed ikke være tilfeldige, men posisjonene de gis, for eksempel det å være barn som får digitale fotoapparater tilgjengelig, vil regulere den viten som kommer fra dette prosjekt, som det også vil gjøre fra hvilket som helst annet prosjekt (Popkewitz, 1998).

Å VENNE SEG TIL Å DELTA MED DIGITALE VERKTØY

Når vi i hovedoverskriften skriver om ”vilkår for barns deltakelse”, så innebærer det danningprosesser; de deltakende subjektene *venner seg til måter å delta på*. ”Danning” er i vårt prosjekt dermed først og fremst et verb, heller enn et ideal, som begrepet ”dannelse” ofte relateres til. Selv om ”dannelse” forstått for eksempel som ”teknokulturell dannelse” der kyborgene er metafor for det dannede mennesket (Løvlie, 2003; Søby, 2003), slett ikke er irrelevant i vår sammenheng. Vi arbeider med å identifisere praksisformer og vilkår for danning *til* noe; danning til deltakelse, til demokratiske livsformer. Ved å studere hva som skjer når barn bruker digitale bilder studeres deltakende tilvenning til bruk av digitale medier; verktøy. Det er prosessene, verbet danning i presens, som er vårt hovedanliggende. Barn dannes, gjennom å være, handle og å delta i et nettverk av samtidige små konfrontasjoner de støter på gjennom dagen i barnehagen (Ødegaard, 2011). Begrepet ”danning” favner om pedagogikkens kjerne og rommer det vi utforsker i denne studien; beskrivelser av det som skjer med barn i det sosiale institusjonelle rommet som barnehagen er. Barnehagen er et ”sted” der barn introduseres for nye objekter, ord og erfaringer eller der objektene og ordene som brukes, brukes på nye måter, i det minste i nye situasjoner og kontekster. Selv om barn møter fotoapparatet (ofte rett etter fødselen), vil fotoapparatet brukt i barnehagen, av barn, sammen med andre barn og voksne, likevel innebære nye erfaringer. Når barn bruker redskaper innvies de i måter å gjøre, tenke og snakke og hva som har høy eller lav verdi (Bourdieu, 2006; Bourdieu & Boltanski 1990; Wartofky, Gould & Cohen, 1994). Vilkår for deltakelse i et dannelsesperspektiv er dermed ikke fasttømret som i script, skjema eller rammer. Dannelsesprosesser foregår i kontinuerlige, flytende øyeblikk, i en strøm av mulige retninger, der hver retning bærer med seg fortid. Barn skaper et innhold i en situasjonell kontekst. Men der ligger forventningene til inn-

holdet, artefakter utgjør former, tegn og markører i situasjonen og konteksten (Ødegaard, 2007; 2011).

”Deltakelse” i denne forbindelse er ikke et entydig eller nøytralt begrep. Det er et begrep vi kan bruke i dagligtale om ”å være sammen med og handle sammen med” og som kan være synonymt med medvirkning, likevel kan det romme en verden av forskjell. Martin Woodhead (2010) minner oss på at det er ikke samme sak å snakke om barns deltakelse i hverdagssituasjoner sammen med voksne som utviser en gjennomgående respekt for barn, som lever demokratisk, og settinger der barn lever under svært utfordrende vilkår, som mange barn gjør under militære aksjoner, nød og klimatiske kriser. Derfor handler ikke ”deltakelse” bare om at voksne lar barn få anledning til å komme med sine synspunkter, eller å tolke på bakgrunn av observasjoner. Barns ”deltakelse” kan også utfordre voksne. Derfor mener vi at det kan bli for naivt å trekke konklusjoner av typen; når barn tar foto, så får barn medvirke. Vi mener at det som like gjerne kan skje når barn tar foto, er at andre barn risikerer å bli krenket eller oversett.

Slike resonnementer har ført oss til å ta et intergenerasjonelt perspektiv i denne studien (Alanen & Mayall, 2001; Mannion, 2010). I en setting som barnehagen, er voksne og barn ”sammen”, og opererer i strukturer som forutsetter samhandling mellom voksne og barn. Ikke alle voksne behersker digitale foto, bruk av datamaskin og interaktiv tavle fullt ut (Kvinge, 2010; Jernes, Alvestad & Sinnerud, 2010). Å være ”voksen” i denne forbindelse er dermed ikke en voksen som er eksperten som vet svaret og som kan vise hvordan. Å være ”voksen” i vårt prosjekt er heller en som ikke er ferdig formet, en som har mer å lære og som kan lære mer ved å forhandle og samarbeide med barn. Dette er i tråd med Greg Mannion (2010) når han hevder at det ikke er opp til voksne å bestemme og råde over nivået på barns deltakelse.

DELTAKELSE GJENNOM LINSEN

Som tittelen ”Fotofloker” ansporer, ser vi derfor danning til deltakelse og demokrati som sammensatte prosesser. Bruk av foto bidrar ikke nødvendigvis til demokratiske forløp. Når vi forutsetter at makten i barnehagen er relasjonell, innebærer det at makten ikke forekommer som stabile lokaliseringer enten hos voksne eller hos barn. Dermed kan vi også si at når barn ut-

trykker seg ved bruk av visuelle medier, kan det være en like tydelig eller tvetydig kommunikasjon eller uttrykk som når barn setter fokus med verbale utsagn eller med kroppslig kommunikasjon. Foto kan knipses spontant, så vel som planlagt. Barn kan ta bilder av noe de er spesielt opptatt av å fange gjennom linsen eller bare trykke på utløseren mer tilfeldig. Uansett barns intensjoner med fotograferingen, kan barns bilder tillegges betydninger som slett ikke var hensikten, eller de kan bli ignorert. Selv om barns digitale bilder kan være en mulighet der barn kan skape seg selv som subjekt, delta og få en stemme, så snakker vi ikke her om "rene" barnestemmer. Like lite som alle voksne bruker bilder og visuelle medier på "en" måte, gjør heller ikke barn det. Dette er i tråd med Pat Thomson (2008), når hun skriver at det å studere stemmer ikke handler om å finne faste, stabile stemmer. Stemmer vil alltid være uttrykt i en spesiell tid, på et sted, i en situasjon og som respons på spesielle spørsmål og forventete responser.

Visualitet referer til måter syn skapes. Hvordan vi ser, og hva vi ser, må sees i lys av hvordan vi fysiologisk er kapabel til å se, hvordan vi strukturelt er tillatt å se, og hvordan vi ser, hva vi ser, og hva vi *ikke* ser. En konnotasjon til visualitet, nemlig "scopic regime", referer til hva som sees og hvordan. Måter man ser på er altså kulturelt konstruert (Rose, 2001, 2007). I tråd med dette perspektivet vil foto og barnetegninger være menneskelige konstruksjoner og kulturelle produksjoner.

Innen semiotisk forskning ser man en interesse for selve *prosessen med å konstruere mening* gjennom språkssystemer som ord, bilder, bevegelse, nummer osv. (Thomson, 2008; Tønnesen, 2004). For visuell forskning betyr dette at bilder ikke er nøytrale, men er skapt gjennom hva som velges ut, for eks. hvor fotografen står i forhold til forgrunn, bakgrunn, fokus eller ute av fokus, hvor grensene for bildet går og hva som er utenfor rammen eller helt ekskludert. Selve prosessen med estetiske vurderinger, manipulering av bildet i etterkant, digitale endringer og lignende, samt redigering, hvordan bildet blir montert, hva som kommer før og etter, hva er ved siden av, hvilke bilder er med i montasjen osv. inngår i menings- og produktskapning.

Slike prosesser er sanselige og har sin klare forankring og historie i barnehagevirksomheten. Arbeid med bilder har alltid stått sentralt i barnehagen gjennom aktiviteter som maling, tegning og papirklipp og kolasjer. Personalet har

også tidligere dokumentert høydepunkter i virksomheten med foto. Etter hvert er barns foto blitt inkludert i barnehagevirksomhet som en måte å dokumentere på. Dette ser vi i pedagogikk inspirert fra Reggio Emilia (Rinaldi, 2009), og i arbeid med endringer av praksis, slik vi ser for eksempel i "The mosaic approach" (Clark, Kjørholt & Moss, 2005). Her sammenstilles en rekke metoder for å få fram barns perspektiver.

Susan Sontag, som har studert fotoets historie og betydning i det moderne, nevner kritisk at fotoet har endret menneskers forholdningssett. Fotoet skaper mennesket som personer som inngår i kroniske kikker relasjoner til verden rundt dem gjennom kameralinsen (Sontag, 2001). Slike perspektiver minner oss om at når vi produserer data med visuelle medier, så er det likefullt bilder og ikke sannheter om barns meninger og perspektiver. Vi betrakter derfor bildene, de sammensatte produksjonene og de prosesser som i spill som artefakter for barns danning til deltakelse (Wartofsky, 1994; Ødegaard, 2007).

FRAMGANGSMÅTER

Hvordan har vi så gått fram i det konkrete arbeidet? De empiriske data er blitt til i et samarbeidsprosjekt med Fløyenfugl⁴ barnehage. Prosjektet justeres i samarbeid med barn, barnehageansatte, eierrepresentant i Bergen kommune og mediesenteret ved Høgskolen i Bergen. En slik forskningstilnærming innebærer at ansatte og barna er delaktige i å framskaffe data (Greig, Taylor, & MacKay, 2007; Gulløv & Højlund, 2003; James & Christensen, 2000; Janzen, 2008; Leitch, 2008). Slik hører studien hjemme innenfor en etnografisk tradisjon der forskeren forstås både som en deltaker, medskap, en kartograf og en forteller, en som beskriver, tegner opp og framstiller ny kunnskap som en skapende prosess.

Samarbeidet med barnehagen ble til ved at Bergen kommune la til rette for en kopling av barnehager som ønsket å utvikle sin kompetanse på nye medier⁵ med forskere som ville studere barns dannelsesprosesser i nye medier. Barna som deltar er valgt tilfeldig ut fra hva som organisatorisk passet de dagene vi var der, samt ut fra barns interesse og ønske om deltakelse⁶.

4. Alle navn, bortsett fra forskernes, er fiktive navn

5. Som en del av det nasjonale "kompetanseløftet" i sektoren.

Forskerne, førskolelæreren og filmskaperne skapte først et fysisk sted, et konkret performativt rom hvor digitale medier fantes, og eksperimentering fant sted. Dette rommet var et konkret rom som også ellers ble brukt til tegning, lesing og bruk av datamaskin og elektronisk tavle. Bruk av foto- og filmkamera ble utover dette inkludert som en sentral artefakt i det daglige livet i barnehagen.

Personalet, barn, filmskaperne og forskerne møttes også til samtaler og opplæring av bruk av digitale medier. Prosjektet innebar altså regelmessige muligheter for barn og voksne å uttrykke seg i lyd og digitale bilder. Slike erfaringer innebar prosesser som lagring, kategorisering og sammenstilling av bilder. Det innebar også erfaringer med å skape og dele dette med andre i form av lyd og bilder; deltakelse i prosesser som går utover sted og tid⁷.

Vi arbeidet 12 dager sammen med utvalgte barn (ca en dag pr uke i løpet av mars, april, mai 2009 og to dager i 2010)⁸. I den første perioden var personalet på kurs om bruk av digitale medier og arbeidet sammen med barna på lignende måter som forskerne. Under feltarbeidet arbeidet vi både med verktøy som vi antok var relativt kjent for barna; å tegne på papir og fortelle historier, og med verktøy som vi antok var relativt ukjent; å fotografere, bruke bildebehandlingsprogram og elektronisk tavle.

Vi prøvde ut ulike sjangre. Digitale fortellinger ble prøvd ut først. Barnas muntlige fortellinger ble ordrett skrevet ned i en egen fortellingsbok. Mens noen av barna trengte mye støtte i å fortelle og tegne, tok andre selv rask kontroll over disse prosessene. For eksempel, mens Alexander selv skrev deler av sin fortelling i forskerens notatbok med egne bokstaver, så trengte Eivind først å erfare hva det betyr å fortelle. Han ville først bare lytte og se oppmerksomt. En dag senere tok han initiativ til å fortelle og ville gjerne ar-

6. Tillatelser er innhentet i tråd med anbefalte prosedyrer. Alle bilder som ønskes brukt eksternt vises først til dem som er avbildet med spørsmål om tillatelse. Gjelder dette barn, innhentes deretter tillatelse fra foreldre/foresatte. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Vi ønsker å takke førskolelæreren og foreldre for tillatelse til å bruke bilder og eksempler.

7. Det brukes en rekke ulike begreper om dette: Multimodale uttrykk, sammensatte tekster, literacy, electracies (Erstad & Wertsch, 2008; Klerfelt, 2007).

8. Prosjektet er ikke avsluttet, dermed er det bare deler av arbeidet som er relevant for akkurat dette fokus vi her beskriver og redegjør for.

beide videre med fortellingen sin. Med utgangspunkt i barnas fortellinger, var neste steg i prosessen at de fikk regissere en lek med flere deltakere. Vi filmet denne prosessen. I denne praktisk metodiske tilnærmingen var vi inspirert av selv-etnografen Vivian Gussin Paley, som i en rekke studier har beskrevet hvordan hun arbeider med barns fortellinger og påfølgende barne-regisserte dramaspill (se for eksempel Paley, 1997). Vi arbeidet med en liten gruppe bestående av to til fem barn om gangen. De fikk velge rom, artefakter, handling og rollefigurer for spillet. Vi rammet inn situasjonen ved å bruke fortellerboken som utgangspunkt for leken. Deretter inntok vi aktiv tilskuerposisjon, noe som innebar at vi ikke inntok roller i leken, men etter skjønnsmessige vurderinger, kom med utvidende eller regulerende innspill.

I neste steg redigerte barna og forskerne videoopptaket og billedmaterialet og la til egen muntlig tekst som lydfiler. De fikk så anledning til å vise sitt produkt for andre barn, noen også for foreldre. Vi filmet samtaler med barn, der vi ba dem fortelle hvor de likte å leke, hva de likte å leke med, hvem de pleide å leke med, og hva de ikke likte å gjøre i barnehagen. Vi gikk direkte etter denne samtalen sammen med dem i barnehagen for å utvikle dialogene på de stedene barna hadde snakket om. Da fikk barna fotoapparat og tok bilder. De tegnet og fortalte analogt med papir og blyant, og de tok bilder av tegningene. Deretter blåste vi dem opp på den elektroniske tavlen for å sette sammen en fotofortelling. Noen av barna deltok i utvelgelsen av bilder til fortellingen, som vi så satte sammen. Vi erfarte at sjangerkunnskap ble vesentlig. Arbeid med digitale fortellinger gjorde sterk grad av voksen styring nødvendig. Barns aktive deltakelse fikk dermed knappe vilkår. Siden vi var interessert i å studere vilkår for deltakelse når barn bruker digitale foto, gikk vi derfor videre til en utforskning av andre mer åpne former. Vi erfarte at formen kollasj, var en slik åpen form, der barn selv kunne legge inn bilder først, sist, over, under og opp på, for deretter forstørre og forminske, legge på farger, tekst, skape forgrunner og bakgrunner. Det var først og fremst barnas foto som ble hentet opp, men også skannede tegninger og fargelegging m.m ble tatt inn i utforming av kollasjene.

Vi observerte at flere av barna raskt ble fortrolig med å ta bilder selv. Flere fattet interesse og forsto hurtig hvordan de skulle lagre og bruke bildebehandlingsprogrammer som Picasa på

elektronisk tavle. Andre var nølende, noen utrykte direkte; *Jeg kan ikke dette*. Vi så flere ganger at barn som hadde forstått hvordan den elektroniske tavlen fungerte, gjerne ville vise andre som ennå ikke mestret dette. At både voksne og barn utforsket nye verktøy sammen, la premisser for hvordan vi var sammen. Vi var utprøvende, noe som også innebar litt ventetid. Selv om både førskolelæreren og forskerne hadde noe sjangerbevissthet og digital kompetanse, var de på ingen måter eksperter. Derfor oppsto det situasjoner der det var helt naturlig at vi måtte løse problemer sammen. Vi spurte barna om de husket hvordan vi gjorde dette sist. Noen ganger husket barna framgangsmåter bedre enn forskerne og førskolelæreren.

ANALYSEPROSESSER

Vi skrev fram tekstdata i loggbøker og referat fra møter. I følge sosial epistemologiske perspektiver kan vi si at analyseprosessen allerede er i gang i det man skriver logg (Czarniawska, 2004; Ely, 1991; Flyvberg, 2003). Det man velger å feste til papiret i loggboken, er allerede utvalgte data. Visuelle data som foto og billedproduksjoner, både fra barna, de voksne i barnehagen og våre egne foto inngår. Analysen ble til i tre steg. I alle stegene stilte vi følgende spørsmål til data-materialet: *Hva kan åpne og hva kan lukke for deltakelse når barn bruker digitale bilder?* Først gikk vi systematisk gjennom feltnotater og laget en første oversikt over momenter som vi plasserte under to kategorier; *åpnende potensial* og *risiko for å lukke for deltakelse*. Det neste steget involverte førskolelæreren Finn. I samtaler delte vi erfaringer i form av eksempler på praksiser som kunne ha i seg åpnende potensial eller risiko for å lukke for deltakelse. Vi lette etter tegn og indikatorer på deltakelse. Vi så også etter vansker, der det tovet seg sammen og ble floket og der kompleksiteten utfoldet seg. Finn kunne bidra med utfyllende erfaringer, siden han var daglig tilstede i problematikkene. Slik utvidet datamaterialet seg også underveis. Samtalene med ham, ble en anledning til et metablikk. Ved en slik undersøkende tilnærming var vi selv aktive i prosessen med å frambringe interessante og relevante data. For å få tilstrekkelig med avstand til data, la vi også kategoriene og eksempeldata fram på i ulike typer av forskerseminarer. Der har vi spurt etter responser på våre analysetilnærminger. En slik tilnærming kan kalles abduktiv. Slike tilnærminger har i forskning

vært kalt den detektiviske slutningsform, der man har med uttrykk, tegn og spor å gjøre⁹. Analyseprosessen har foregått som en syntese mellom en induktiv analyseprosessen avledet av det empiriske materialet og en teoretisk induert analysemåte ved bruk av Mannions (2010) intergenerasjonelle perspektiver; barn og voksne går ved siden av hverandre i utforskningen og hans begreper ”rom”, ”publikum” og ”innflytelse”. Ved denne framgangsmåten identifiserte vi tre områder der vi så potensial for deltakelse. Noen av de prosessene som vi identifiserte som åpnende, kunne på samme tid være lukkede – for andre deltakere. I det tredje steget arbeidet vi derfor med å skille momenter mer tydelig fra hverandre. Dette ble en analyse på tekstnivå i skriveprosessen. Vi gjør et skille i teksten ved først å presentere de tre områdene for åpnende potensial med noen illustrasjoner. For deretter å drøfte flere knutepunkter; noen av de spor vi fant som kunne lukke for deltakelse.

ÅPNENDE POTENSIAL 1:

BRUK AV DIGITALE FOTO SOM UTTRYKKSFORM
Verktøy og medier som foto og film, stillbilder og bevegelige bilder har egenskaper som kan utgjøre andre uttrykksformer enn de mer tradisjonelle som for eksempel barns samlinger, utstillinger, byggverk, lek, fortellinger og barns tegninger på papir og lignende. De nevnte analoge ”her og nå” mediene, kan samtidig kombineres i nye sammensatte uttrykk. Med kamera kan barn forevige sin samling, utstilling eller byggverk og sette den ved siden av en annen samling som oppstår et annet sted eller til en annen tid. De kan settes sammen til et felles uttrykk til en serie av samlinger, la oss si av kongler de finner i skogen. Med visuelle medier kan barn med voksen støtte (eller uten), fange i bilder tilsynelatende hverdagslige ting og fenomener, som for eksempel et leketøy, et bilde fra en bok, en person, for så å sette sammen dette sammen på nye måter, lage nye kollasjer. Billedmedier gir rike muligheter for skapende aktivitet. Brukes verktøyet av barn, læres framgangsmåter og registeret av barns uttrykksformer og sjangre utvides.

9. Tradisjonelt har man i vitenskapsteorien operert med induktive eller deduktive analyse metoder. Charles S. Peirce foreslo at vitenskapen i større grad burde tenke over hvordan observasjonen blir til, og logikken som ligger bak det som utforskes (Short, 2007).

Dette momentet kom til syne i vårt prosjekt da Marius¹⁰, en gutt på fem år, satte sammen en kollasj med utgangspunkt i bilder han tok på en tur i skogen. Han hadde tatt mange bilder av en rusten motor han fant. Den så ut til å ha lagt der lenge. Han skulle arbeide på den elektroniske tavlen og i film studioet var Morten, vennen hans, førskolelæreren Finn, filmmaker Kim og forfatterne. Marius sto på en spesiell benk, noe som gjorde at han hadde god arbeidshøyde. Vi andre satt i en halvsirkel rundt og deltok med støttende og utvidende kommentarer på det han gjorde med bildene sine. Han hentet først fram nærbilder av motoren, men han ville også ha med et bilde av vennen sin Morten. Finn viste hvordan han kunne gjøre noen bilder større, andre mindre og hvordan han kunne settet dem sammen i forhold til hverandre. Mens han satt sammen kollasjen begynte vi å snakke om motoren og Finn kom til å nevne at han trodde det hadde vært en båtmotor. Dette satte Marius på sporet av at han ville ha et bilde av en båt i kollasjen sin og ville bruke programmet til å tegne en båt. Han prøvde, men var uvant med å føre den digitale pennen over tavlen, og var tydelig ikke helt fornøyd med tegningen; *Kan jeg tegne på papir?* Spurte han. *Klart det*, svarte Elin og hentet papir og tegnesaker. Han la seg ned på gulvet og sa at han ville tegne en båt. *Jeg vet ikke hvordan jeg tegner en båt*, sa han. Elin la seg ned ved siden av ham og bidro med støttende og utvidende kommentarer mens han satte streker på papiret. Han ble fort opptatt av at båten også måtte ha en motor og spurte flere spørsmål om motorens funksjon; *Hvordan skulle han for eksempel tegne at motoren fikk båten til å gå fort?* Samtalen med Elin fortsatte og tegningen ble utviklet med mange detaljer. Ida spurte om vi skulle ta bilde av tegningen med båten med motoren og sette den inn i kollasjen. Det ville han, og han la den ved siden av de bildene han allerede hadde lagt ut i kollasjen. Like etterpå ville han avslutte, og lagre arbeidet sitt. Denne situasjonsbeskrivelsen kan illustrere hvordan det blir gitt ”rom” for barns uttrykk (Mannion, 2010).

10. Navn på barn, førskolelærer, barnehage og filmskaper er fiktive, mens forskerne blir omtalt som forfatterne, eller med sitt første navn.

ÅPNENDE POTENSIAL 2:

DISTRIBUSJON AV KULTURUTTRYKK TIL ANDRE Barnehagen har tradisjonelt tilbudt barna nære opplevelser i nåtid og i samme felles fysiske rom. Dette er essensielle kvaliteter ved barnehagen. Digitale medier gjør det mulig å kommunisere til andre ut over ”her og nå”. Å kunne kommunisere på denne måten er blitt en stadig viktigere del av de demokratiske prosessene i fellesskapet utenfor barnehagen. Det foregår debatter og uttrykk på verdensveven. Når barn erfarer en slik form for kommunikasjon også i barnehagen, skapes det begynnende vaner for slike former for deltakelse. Barn kan dele billeduttrykk med andre barn, både i og utenfor barnehagen. Bilder kan åpne for dialoger der ulike verbal språk begrenser dialogen. Med bruk av digitale verktøy kan personalet aktivt iverksette kommunikasjon mellom barn i barnehagen og mennesker utenfor. Foreldre og foresatte er en naturlig kommunikasjonspartner, men også barn i en vennskapsbarnehage i et annet land, familimedlemmer og andre bosatt langt borte vil kunne være noen å dele bilder med.

I vårt prosjekt ble barns billeduttrykk delt med foreldrene. Altså opererte vi i Mannions(2010) terminologi med et ”publikum”. Tegninger ble scannet og sendt hjem, og for barn som har flere hjem, kunne det sendes flere steder samtidig, for så kanskje å bli videresendt til besteforeldre. Distribuering kom opp som et tema ved flere anledninger. Vi som forskere var nok med å skape en økende bevissthet om deling fordi vi vanligvis spurte spørsmål som: *Hvem skal få denne tegningen? Hvem vil du vise dette bildet til?* Vi fikk som regel svar på disse spørsmålene med en gang. Det var ofte noen hjemme som skulle få, men også ansatte i barnehagen og forskerne var mottakere barna nevnte. Marius ble opptatt av seg selv som publikum, han ville også ha foto og bilder fra andre, noe som kan illustres ved at han ber Elin: *Du må sende kort til meg på min bursdag, på tirsdag.*

Ved at barna brukte digitale medier på denne måten, gikk de fra å være i fokus, til selv å sette fokus. De gikk fra å tolke andres bilder, til selv å være med på å skape bilder. De gikk fra å være hovedsakelig billedkonsumenter, til også å produsere og formidle uttrykk til andre, til å bli medprodusenter. Som det siste eksempelet viste, var det også eksempler på at barn ønsket å motta og være et publikum for andres bilder (Mannion, 2010). I denne bevegelsen ligger det et åpnende potensial i at barn velger ut hva som skal

fokuseres i bokstavelig forstand, hva som er verd å ta vare på, hva som skal lagres og hva som skal slettes. Og hva som skal vises til hvem når. Dette kan illustrere eksempler på barn deltar i prosesser der billeduttrykket blir gitt et publikum, altså går man utover det å gi rom for barns billeduttrykk.

ÅPNENDE POTENSIAL 3:

BRUK AV DIGITALE BILDER SOM EMANSIPATORISKE PRAKSISFORMER

Visuelle medier kan med letthet gi barna mulighet til å uttrykke seg gjennom bilde og lyd og dele dette med andre. For barn som ikke kan snakke, skrive eller tegne på måter som andre lett forstår, gir digitale billedmedier muligheter for barn å skape uttrykk, fange øyeblikk som med letthet kan "leses" av andre. Foto og film kan dermed lett være et utgangspunkt for delte opplevelser og samtaler om det man har oppdaget, det som skjedde. Det kan gis et spesielt uttrykk og det kan rettes til spesielle grupper av mottakere og slik uttrykke; *det var dette som skjedde, det er dette jeg har sett, slik ser jeg verden*. Foto konkretiserer et øyeblikk. Barn kan "skrive" med bilder før de kan skrive med abstrakte representasjoner (bokstaver). Dermed er bruk av foto et aldersadekvat medium som kan skape nye praksisformer, og dermed en endring i vilkår for deltakelse. For eksempel kan et barn, som av ulike grunner ikke så lett snakker og forteller, kanskje kunne fortelle med bilder. Dette kan ha emansipatorisk potensial for barn som strever med verbalspråk. Ved at produktet (bildet eller fotomontasjen) blir "lesbart" for barnet, andre barn og voksne, vil en kunne få til gode møtesteder for felles utforskning.

I vårt prosjekt kan dette illustreres med et eksempel fra samarbeidet med to jenter på fire år som hadde gått i barnehagen i ca 4 måneder. Begge hadde et annet morsmål enn norsk. Den ene av jentene, Belina, var begynt å bruke noen få norske ord, mens Alexandra fremdeles var tilbakeholden med å snakke når hun var i barnehagen. De hadde ulike morsmål, men ingen av dem hadde morsmålsopplæring i barnehagen. Disse to jentene trakk sammen, og ble også satt sammen ved flere anledninger. Belina tok lett til tårene, noe hadde vi observert og vært involvert i, noe også noe førskolelæreren informerte oss om. Før denne episoden vi nå innleder til å fortelle om, hadde det oppstått, det Finn omtaler

som en kommunikasjonssvikt, mellom han og Belinas foreldre.

Belina og Alexandra hadde tatt mange foto under en tur i skogen, og samme dag var det deres tur til å bearbeide bildene de hadde tatt. Belina hadde tatt mange bilder av blomster, og valgte ut et nærbilde av blomstrende, gule Tiriltunger. Hun ville fylle på rosa farge, og tegnet opp på det forstørrede bildet på den elektroniske tavlen. Hun fikk skrive ut bildet, og sammen laget vi puslespill av det. Begge jentene ville gjerne fortsette aktiviteten og en kopi av det samme bildet ble dermed igjen blåst opp på den digitale tavlen, og kunne på ny tegnes på. Nå tegnet både Alexandra og Belina på det samme fotoet av Tiriltunger, som var tatt av Belina. De to jentene sto på benken og tøyset og lo mens de tegnet. De gav uttrykk for å trenge hjelp, for eksempel til å dra bildet opp og ned igjen med pennen. Dette viste de ved å snu seg til oss som satt rundt. Finn viste dem hvordan. Vi andre kom med støttende og utvidende innspill. *Du kan scrolle¹¹ med pennen*, sa Ida. Jentene lo og Aleksandra sa: *scrolle* og de lo mer. De øvde på å scrolle opp og ned. Jentene fortsatte å eksperimentere med å legge farge på fotoet. I ettertid fortalte Finn at det hadde vært så fint for ham å se disse to jentene i aktivitet på denne måten. Han hadde ikke sett dem på denne måten tidligere. Han hadde hørt Aleksandra snakke og Belina le og tulle. Han gav uttrykk for at det hadde vært fint for ham å kunne møte foreldrene til Belina denne ettermiddagen med så mye positivt å fortelle. Senere fortalte han at foreldrene hadde kommet med tilbakemeldinger om Belina. Hun hadde fortalt om fotoarbeidet hjemme. Situasjonen synes også å ha vært forløsende for Aleksandra's bruk av språk i barnehagen. Det kan synes som om begge jentene hadde fått delta på en ny måte gjennom arbeidet med fotobearbeidingen, en måte som hadde emansipatoriske sider ved seg. Den visuelle aktiviteten hadde gjort at de (og vi) mestret noe sammen. Siden dette var en aktivitet som krevde voksen deltakelse, kom førskolelæreren tett på. Han gjorde sine observasjoner, som han viderefremidlet til foreldrene. Praksisen førte til endringer i relasjoner mellom førskolelæreren, de to jentene og deres foreldre. Vi her at barna både blir gitt rom for å uttrykke seg, uttrykket deles med andre, det får et publi-

11. Scrolle er et fornorsket ord fra det engelske to scroll, som betyr bla, som ved å dra i teksten på venstre siden av skjermbilde med musen.

kum og dette fører til endrete praksiser. Ser vi kanskje her konturene av innflytelse, slik Man- nion (2010) framsetter vilkår for hva som kan inngå i barns innflytelse.

DRØFTING: ÅPNENDE POTENSIAL OG BEGREN- SENDE RISIKO FOR DELTAKELSE

Selv om det ikke er nytt at barns produkter for- midles for eks. ved at tegninger sendes hjem til foreldre, eller at personalet tar foto av barna som vises på digitale tavler for eksempel i garde- roben, så viste vårt prosjekt at barn selv med letthet kan dokumentere og kommunisere fra sitt daglige liv i barnehagen når de gis mulighe- tene via digitale medier sammen med voksne.

Å gi barn aktørskap gjennom bruk av digitale bilder er likevel ikke noen ny lettveint vei. Denne veien er full med dilemma og reiser en hel rekke med nye spørsmål. Noen av disse vil ha etiske implikasjoner. Vi har løftet fram noen slike ved også å lete etter begrensende risiko. Som vi har nevnt er åpnende potensial og begrensende risi- koer sammenvevd i praksis. La oss likevel her presentere noen av de knutepunkter, områder som vi identifiserte i vårt prosjekt.

Utvælgelse av fokus: Når barn tar bilder vil fo- kus avhenge av situasjoner der barns billedska- ping muliggjøres så vel som hvor de står i for- hold til fokuset; hva som blir forgrunn og hva som blir bakgrunn i bildet, hva som kommer innenfor rammen og hva som havner utenfor og dermed ikke blir tatt vare på. Det vil også ha be- tydning hva som gjøres viktig i den øvrige bar- nehagepraksis og i barns liv forøvrig. Arbeides det mye med estetiske og/eller verdimeslige pro- sesser vil det kunne farge hva barn anser som aktuelt eller legitimt å fokusere.

Merking og lagring: Bilder kan ivaretas på uli- ke måter. Det kan fort bli uoverkommelige mengder som vanskeliggjør videre bruk. Derfor må barnetegninger, så vel som foto ordnes på måter som muliggjør bruk. Det er ikke likegyl- dig hvordan de ordnes og kategoriseres. Brukes individuelle mapper alene, vanskeliggjøres vil- kår for at barns uttrykk kan framstå som felles meninger og ytringer. Oppretting av fellesmap- per som merkes og ordnes tematisk er et alterna- tiv til individuelle mapper. Som lagringsmedium er datamaskinen unik. Kopiering og flere merk- nader på et og samme bilde er gjort mulig ved innføring av digitale medier. Når barn tar bilder og lærer rutiner for hvordan man velger ut og la- grer gir det mulighet for at barn selv kan finne

igjen sine bilder. I vårt prosjekt fikk de både en egen mappe og en felles mappe.

Like fullt er det å skape gode rutiner for lag- ring og merking, det å gjøre det til et samtaleem- ne i seg selv vanedannende. Samtaler om dette skaper vilkår for hvordan man tenker om av- bildninger av andre mennesker, seg selv og ting og aktiviteter og hvordan man tenker at man kan bruke bildene. Om man ikke utvikler ruti- ner for merking og et språk for opphavsrett vil risikoen for å krenke noen være større. I vårt prosjekt kom dette til synet ved at etter hvert som prosjektet skred fram økte billedmengden og spørsmål om lagring og gode systemer for å finne fram ble et samtaleemne blant de voksne. Gode kategoriseringer og rutiner for merking vil kunne hindre at verdifulle bilder forsvinner i mengden.

Utydelighet i eierforhold: Med digitale medier kan i prinsippet alt foreviges. Det vil være man- ge situasjoner der barn, enten nå eller i et tids- perspektiv, ikke vil ønske å forevige et produkt, eller en handling de inngår i. Når noen barn tar bilder av andre barn, eller av andre barns pro- dukter, oppstår det et dilemma når det gjelder ei- erforhold og bruk av bilde; *Hvem bestemmer over bilde; den som tar bilde eller den som fan- ges inn på bilde?* Selv om det er Marius som eier bilde av vennen Morten, kan det være verd å drøfte om man skal lage regler, eller gjøre det til en vane å spørre den som er avbildet om man kan bruke det i kollasjer, presentasjoner eller andre uttrykk. Men hvordan snakker vi om opphavsrett og bruk av det som ligger i felles mappen med barna? Det er vel ikke nok å spørre om å få bruke et bilde til en bestemt anledning en gang, og så bruke det igjen uten å spørre i en annen anledning. Lagring og gjenbruk krever et utviklet språk tilpasset disse rutineene. For ek- sempel: *Kan jeg bruke det bilde av deg i dag? Skal det ligge i fellesmappen slik at alle kan se og bruke det i kollasjer, fortellinger og utstillinger? Skal dette bilde være hemmelig og bare for meg?* Da har man et materiale som kan være tilgjenge- lig over tid, som man kan skape nye uttrykk med, som kan endres og resirkuleres, som kan gjøres tilgjengelig for ulike målgrupper. Men det er grunn til å stille seg kritisk til om barn (eller voksne for den saks skyld) forstår betydningen og mulige konsekvenser av å gi tillatelse til bruk.

Ambivalens til tidsbruk: Å ta bilder av det som skjer kan skape en avstand til det som skjer her og nå, en deltar gjennom en linse og ikke umid- delbart. Det finnes motstand, både i personal-

og i foreldregrupper, mot at små barn skal introduseres for nye medier så tidlig. Tar man for mange bilder kan det forstyrre deltakelse i annen aktivitet. All bruk av tid innebærer prioriteringer. Derfor vil bruk av tid på å arbeide sammen med barn om digitale bilder gjøre at det blir mindre tid på andre aktiviteter.

Til tross for at foreldre gav tillatelse til at barna deltok i prosjektet vårt, og dermed sa seg enige i barnehagens prioriteringer, fanget vi likevel opp innsigelser i møtet med foreldre på foreldremøte og i andre samtaler. Innvendinger mot å skulle prioritere bruk av digitale medier handlet om at noen foreldre så omsorg og trygghet som det viktigste barnehagen skulle gi. Å bruke digitale medier ble dermed oppfattet som en motsetning til å være opptatt av omsorg. Bruk av digitale bilder ble oppfattet som en mer teknisk sak.

Vår erfaring var, slik vi også har beskrevet over, at det kan ligge mye tett samspill, og dermed omsorg i å arbeide sammen med barn om digitale medier. De barna som deltok intensivt sammen med personalet og forskerne, fikk mye oppmerksomhet og intens tid brukt til støttende og utvidende innspill. Vi var tett sammen over tid i et lukket rom, kanskje var vi tettere på hverandre enn i mange andre aktiviteter der voksne administrerer mer, og legger til rette for barns aktiviteter. Samtidig er det klart at når en voksen arbeider sammen med en liten gruppe barn, er det flere andre barn som i samme tidsrommet ikke har samme grad av voksentetthet. Vårt prosjekt var jo på ingen måte en ”naturlig” setting, i og med at vi kom inn som ekstra personer. Det kan oppleves som tidskonsumerende å arbeide med digitale bilder utover det å ta bildene; det er nemlig fort gjort. Det er bearbeiding, og (kreativ) bruk av dem etterpå som tar tid. Kanskje oppleves det slik, så lenge det representerer nye måter å arbeide på, og så lenge de voksne er nølende, famlende, og ikke har så mye kunnskap og erfaring. Å legge til rette for nye arbeidsaktiviteter tar jo tid, enten det er for og etterarbeid om digitale bilder, eller for eksempel ved å arbeide med mer tradisjonelle materialer som leire eller finger maling. Et annet moment som vil ha betydning for opplevelse av bruk at tid, er hvor datamaskinen og digitale tavler er plassert. Står den et sted hvor barn ikke har naturlig adgang, vil aktiviteter knyttet til datamaskinen gjerne oppleves som perifere i relasjon til personalets hovedoppdrag; barna. Står digitalt utstyr plassert der barna er, vil det lettere kunne

utvikle seg praksiser der slike aktiviteter går inn i registeret av mulige aktiviteter.

Bruk og formidling: Det vil være ulike måter barn kan delta på. Dette vil avhenge av hvordan det arbeides med de videre skapende prosessene og formidling av disse. Barns uttrykk vil kunne avhenge av i hvilken grad det fokuseres på estetiske perspektiver og hvilke sjangre og artefakter som er gjort kjent. I sjangre som kollasj og (digitale) fortellinger vil hva som er forgrunn og bakgrunn, hva som kommer først og sist spille en rolle. Det bildet som legges sist eller det bilde som lages størst i en kollasj, vil danne sentrum i uttrykket, mens det som velges først kanskje vil bli liggende underst. Hvordan barn kan delta vil også avhenge av i hvilke sammenhenger barns billeduttrykk presenteres, hvordan det rammes inn og til hvem det formildes. Å motta bilder og foto av/tatt av barn hjemme, kan gi inspirasjon til samtaler og fortellinger om barns erfaringer fra barnehagen, noe som kan styrke barnehagebarnets posisjon i familien. Men å dele uttrykk med foreldre kan også ha en risiko for barn. Foreldre trenger ikke å like det de får se, eller de kan være uenig i at barnehagen vektlegger tiden sin på denne måten. Slik foreldreskepsis kan skape en distanse til barnas uttrykk.

Politisk innflytelse: På lignende måter som nevnes over kan barns uttrykk gjennom bruk av bilder også tas ut i det offentlige rom. Det kan ligge et demokratisk potensial i det. Barnehagen som en organisasjon i et lokalsamfunn kan støtte barns interesser gjennom å gjøre barns stemmer hørbare, eller for å si det med denne artikkelens billedspråk; gjøre barns uttrykk synlige for lokale politikere. Billedmedier kan være godt egnet til en slik bruk. Saksdokumenter til politiske arena sendes gjerne digitalt og ved bruk av slike ressurser i barnehagen kan terskelen til deltakelse i den offentlige arena senkes. Et prosjekt som Norsk Forms: *Barnetråkk* er et eksempel på hvordan skoler og barnehager kan delta med meningsytringer i anledning kommende lokalpolitiske beslutninger. Barn har i følge FNs barnekonvensjon rett til å si sin mening og bli hørt (artikkel 12). Dette kan for eksempel være byggesaker eller transportplaner for veier, gang- og sykkelstier, overganger m.m.. Barns tegninger og foto av steder de liker og ønsker å ta vare på, eller billeduttrykk som tematiserer drømmer og ønsker for framtiden i sitt lokalmiljø, er tatt i bruk av noen barnehager som saksdokumenter i by og regionsutvikling (Ødegaard 2002). Barn blir i slike prosjekter gitt rom for uttrykk, om de

får innflytelse, vil avhenge av om de som mottar uttrykkene iverksetter endringer i tråd med det barns uttrykker (Mannion, 2010)

Ruth Leitch beskriver et prosjekt der barn fra Nord-Irland får en felles stemme i det offentlige rommet ved hjelp av felles kollasjer (Leitch, 2008). En sammensetning av mange individuelle barns uttrykk, ble et kraftfullt signal i en spent politisk situasjon. I vårt prosjekt ble det ikke identifisert politiske saker der barnas stemmer ble myndiggjort på denne måten, men vi ser et spennende potensial i mulighetene for å sette sammen ulike barns stemmer på en måte der de taler *sammen*, med *en* klar stemme gjennom et budskap som rettes til politiske myndigheter. Når barns stemmer distribueres sammen, og ikke framstilles som varierte og ulike, så kan det være et politisk virkemiddel til beste for barn og i tråd med FNs barnekonvensjon om barns beste (artikkel 3).

Slike politiske handlinger innebærer en risiko for at barn blir brukt som gallionsfigurer i voksnes politiske deltakelse. Dette gir utfordringer til samarbeidet med foreldre. Foreldredeltakelse vil likevel ikke være en garanti for at det er barns stemmer og interesser som kommer fremst, men det gir en anledning til å kunne stille slike nødvendige spørsmål om hva som er i barns interesse. Inspirert av kritisk forskning fra 1970 og utover, har utdanningsforskere, sosiologer og antropologer brukt visuelle metoder, for på den måten å avdekke gjengse oppfatninger, og gi stemme til de som ikke tidligere er hørt. Dermed plasseres kamera i hendene på de som er eksperter på eget liv i en kontekst som oppfordrer til dokumentasjon og deling av egne opplevelser igjennom bilder (Bruke, 2008). Til tross for de beste intensjoner, kan vi likevel rette et kritisk søkelys mot voksnes praksis med å undersøke barns skjulte verden og kultur når denne belyses gjennom bruk av visuelle medier. Det kan være de beste intensjoner innbakt i hjelp til barn med å få en stemme i politisk sammenheng, likevel kan denne synliggjøringen av barns lek gjøre at voksne overtar eller forstyrrer.

AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Vårt prosjekt viste at barna vekslet mellom å bruke de "nye" og de "gamle" medier og de satte sammen disse på nye måter. For eksempel ved å tegne på "gamlemåten", fordi de ikke var helt fortrolig med å tegne med *promothean*-pennen, for så å bli ansportet av voksne til å ta bilde av

tegningen og sette den inn i en kollasj bestående av foto. Barna ble slik gjort kjent med et utbud av uttrykksformer. Foto og film har likheter med de tradisjonelle kunstneriske uttrykksformer, medier som tegning, maling, bevegelse, komposisjon, fortelling m.m. Et vanlig verktøy i denne barnehagen, som i mange andre barnehager, er fargeblyanter på papir. Slike artefakter er gjort tilgjengelig for barn, med den virkning at mange barn i norske barnehager får anledning til å utforske tegning med papir og farger.

Noen tegninger forkastet barna med en gang, andre tegninger fikk med en gang en adresse, den skulle vennen, mor eller far eller en voksen i barnehagen få. Noen av tegningene inngikk i dialoger, de snakket om det som ble til, den ble tatt vare på og kunne snakkes om igjen og igjen. Den kunne altså *deles* med andre, tas opp av voksne i barnehagen som barns perspektiver, og som uttrykk for deres tenkning og opplevelse.

Når barnehagen tok i bruk digitale bilder, ble det åpnet for uttrykksformer som har klare paralleller til barnetegningen. På samme måte som personalet i Fløyenfugl barnehage la til rette for at barna kunne uttrykke seg gjennom papirtegninger, la de også til rette for at barna kunne uttrykke seg gjennom foto og film. Barna lærte å bruke fotoapparatet og bildebehandlingsprogrammer som verktøy, slik de også lærte at ulike typer fargeblyanter og ulike papirtyper gir ulikt uttrykk. Bruk av digitale bilder ble enda en artefakt som de tok i bruk.

Flere praksisorienterte forskere har framhevet poenget med at det er lett å se forskjell på foto tatt av barn og foto tatt av voksne, at barn har en egen stemme, et eget perspektiv som voksne kan bli gjort kjent med når barn tar foto (for eksempel Clark, 2005). Siden barns øyne og armer fysisk sett står lavere i landskapet enn voksnes, så er det mye som tyder på at perspektivet kan være annerledes. Likevel var vår erfaring at etter hvert som barna behersket fotoapparatet, og etter hvert som de voksne avlærte hva som er et godt fotomotiv, så kunne det være vanskelig å skille hvilke bilder som var tatt av barna, og hvilke som var tatt av de voksne. Vi tror at barn som omgås med fotograferende voksne fort vil kunne plukke opp hva som er relevante fotomotiv. Voksne som omgås fotograferende barn vil på samme måte kunne bli inspirert til å eksperimentere med fotovinkler. I vårt prosjekt så vi flere eksempler på endring av tilnærming og perspektiver. Kreative tilnærminger og variasjoner av perspektiver når fotomotivet skulle rammes

inn, ble ganske vanlige. Derfor mener vi at det å ta, sette sammen og bruke bilder til å ytre noe, har sjangermessige trekk som barn og voksne lærer forhandler om eller venner seg til i foto-brukende barnehager.

Når nye artefakter innføres tiltar barnehagens kompleksitet. På den ene siden skal den voksne ha blikk for enkeltbarnas initiativer til menings-skaping. På den andre siden skal den voksne strukturere tiden, og fordele den mellom barna i gruppen. Å arbeide med barns deltagelse på denne måten krever også kunnskap utover rela-sjonskunnskap. Kunnskap og innsikter om sam-mensatte tekster som sjanger og digitale medier vil være en fordel, likeså refleksjoner om denne tilnærmingens forutsetning; visualitet (Erstad & Wertsch, 2008; Rose, 2007; Sonntag, 2001; Bruke, 2008).

Vi har trukket fram begrepene 'rom', 'publi-kum' og 'innflytelse' som vilkår for demokratisk deltagelse (Mannion, 2010). Det er ikke nok med bare rom for uttrykk, noen må lytte til ut-trykkene for så å ta det opp som passende for deretter å utløse handling. Det åpne potensi-al for deltagelse gjennom bruk av digitale medi-er ligger dermed i det er mulig for barn å gjøre seg tydelig gjennom at det blir gitt "rom" for de-res blikk og perspektiver. Denne form for ut-trykk muliggjør distribuering til foreldre og an-dre. De utgjør da et "publikum". Slik vennet barn til og dannes til deltagelse. Demokratisk deltagelse blir det først når distribuering av ut-trykk fører til nye handlinger der barnet faktisk får innflytelse; med endring av praksis som føl-ge. Men som vi har pekt på i denne artikkelen, så skaper også foto floker.

REFERANSER

- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning. I Kunnskapsdepartementet (red.), *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartemen-tet.
- Bae, B., Eide, B., Winger, N., & Kristoffersen, A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bourdieu, P. (2006). Habitus og livsstilenes rom. *Agora*, 24(1–2), 74–112.
- Bourdieu, P., & Boltanski, L. (1990). *Photography: A middle-brow art*. Cambridge: Polity Press.
- Bruke, C. (2008). Play in focus Children's visual voi-ce in participative research. In P. Thomson (Ed.), *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge.
- Bølgen, N. (2008). *Vil du være med, så heng på: Barnehagen som digital arena* (Vol. 1). Bergen: Fagbokforlaget.
- Christensen, P. (2004). Children's participation in et-hnografic research: Issues of power and representa-tion. *Children and Society*, 18(2), 165–176.
- Clark, A. (2005). The mosaic approach. In A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.
- Clark, A., Kjørholt, A. T., & Moss, P. (Eds.). (2005). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Temahefte om IKT i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008–2009). Stortings-melding nr. 41. *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunn-skapsdepartementet.
- Emilsson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*, Acta universita-tis Gothoburgensis, 268. Göteborg: Göteborgs uni-versitet.
- Erstad, O., & Wertsch, J. (2008). Tales of mediation; narrative and digital media as cultural tools'. In K. Lundby (Ed.), *In digital storytelling, mediatized stories: Self-representations in new media*. New York: Peter Lang.
- Greig, A., Taylor, J., & MacKay, T. (2007). *Doing research with children*. Los Angeles: Sage.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Dr. grads avhandling, Oslo: Det ut-danningsvitenskapelige fakultetet, Unipub.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforsk-ning*. København: Gyldendal.
- James, A., & Christensen, P. M. (2000). *Research with children: perspectives and practices*. London New York: Falmer.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Child-hood*, 11(1), 27–44.
- Janzen, M. D. (2008). Where is the (postmodern) child in early childhood research? *Early Years: An International Journal of Research and Develop-ment*, 28(3), 287–298.
- Jernes, M., Alvestad, M. & Sinnerud, M. (2010). "Er det bra, eller?" Pedagogiske spenningsfelt i møte med digitale verktøy i norske barnehager. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(3), 115–131.

- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2).
- Karlsson, R. (2009). *Demokratiska värden i förskolebarns vardag* (Acta Universitatis Gothoburgensis 279). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kjørholt, A. T. (2001). "The participating child": A vital pillar in this century? *Nordisk Pedagogik* 21,(2), 65–81.
- Klerfelt, A. (2007). *Children's digital story telling and cultural meaning: A link between educational practice and mass media*. Acta Universitatis Gothoburgensis 256. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Korsgaard, O. (red.) (2004). *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*. København: DPU's Forlag.
- Krüger, T. (1999). Forskningsformatering: Noen refleksjoner om kunnskapens vilkår og om det å forske i praksis med utgangspunkt i et konkret forskningsprosjekt. In F. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen & B. Olsson (Eds.), *Nordisk musikkpedagogisk årbok 3*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Kvinge, L. M. R. (2010). *Utbreiing, bruk og haldningar til digitale verktoy og spel i norske barnehagar: Resultat frå ei nasjonal spørjeundersøking*. (Vol. 2010/2, HSH-rapport). Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Leitch, R. (2008). Researching children's narratives creatively through drawings. In P. Thomson (Ed.), *Doing visual research with children and young people* (pp. 37–59). New York London: Routledge
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualizing article 12 of the United Nations' convention of the rights of the child. *British Educational Journal* 33(6), 927–942.
- Løkken, G. (2000). *The playful quality of the toddling "style"*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13, 531–542.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I: *Dannelsens forvandlinger* (sid. 347–371). Oslo: Pax.
- Maagerø, E. (2004). Multimodal communication in a young child's compositions. In *Multimodality: Text, culture and use*. Høgskolen i Agder. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: Applying poststructural ideas*. London: Routledge Falmer.
- Mannion, G. (2010). After participation: The socio-spatial performance of intergenerational performance. In: B. Percy-Smith & N. Thomas, *A handbook of children and young people's participation*. New York & London: Routledge.
- Moser, T., & Nordenbo, S. E. (2008). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinaviske forskning i året 2006 i institutioner for de 0–6 årige (førskolen)*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Paley, V. G. (1990). *The boy who would be a helicopter*. Cambridge: Harvard University Press.
- Paley, V. G. (1997). *The girl with the brown crayon*. USA: Harvard University Press.
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. (2010). *A handbook of children and young people's participation*. London & New York: Routledge.
- Popkewitz, T., & Brennan, M. (1998). *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education*. New York, London: Teachers College Press.
- Rinaldi, c. (2009). *I dialog med Reggio Emilia*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rose, G. (2007). *Visual methodologies*. London: Sage .
- Short, T. L. (2007). *Peirce's theory of signs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sontag, S. (2001). *On photography*. USA: Picador.
- Søby, M. (2003). *Digital competence: From ICT-skills to digital "bildung"* <http://folk.uio.no/morten/Dig.comp.html> (nedlastet 24012011)
- Thompson, P. (2008). Children and young people: voices in visual research. In P. Thomson (Ed.), *Doing visual research with children and young people* (pp. 1–21). London New York: Routledge.
- Tønnesen, E. S. (2004). Aesthetic perspectives on multimodal texts. In *Multimodality: Text, culture and use*. Høgskolen i Agder. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wartofsky, M. W., Gould, C. C., & Cohen, R. S. (1994). *Artifacts, representations, and social practice: essays for Marx Wartofsky*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Woodhead, M. (2010). Foreword. In: B. Percy-Smith & N. Thomas: *A handbook of children and young people's participation*. New York, London: Routledge.
- Ødegaard, E. E. (2002). Kva meiner borna? *Barnehagen nr. 3*.
- Ødegaard, E. E. (2006). What's worth talking about? Meaning-making in toddler-initiated co-narratives in preschool. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 26(1), 79–92.
- Ødegaard, E. E. (2007). *Meningsskaping i barnehagen: Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. Acta Universitatis Gothoburgensis 255. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ødegaard, E. E. (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen: Dynamikk og vilkår. I: T. Korsvold (Red.), *Barndom, barnehage, inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.