

# DIGITALE MEDIER I FÆLLESSKAB

- de fagprofessionelles rolle i børns brug af digitale medier



**Kathrine Høj Bastrup og Sanne Tarp Wind**

Kandidatspeciale, 10. semester

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet, maj 2017

# STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

|                             |         |          |           |                   |                                                   |
|-----------------------------|---------|----------|-----------|-------------------|---------------------------------------------------|
| Prøvens form<br>(sæt kryds) | Projekt | Synopsis | Portfolio | Speciale<br><br>x | Skriftlig<br>hjemmeopga-<br>ve/24 timers<br>prøve |
|-----------------------------|---------|----------|-----------|-------------------|---------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                |                                                                                               |                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Uddannelsens navn                                                                                                                              | Kandidat i Læring og Forandringsprocesser                                                     |                      |
| Semester                                                                                                                                       | 10. semester                                                                                  |                      |
| Prøvens navn/modul (i studieordningen)                                                                                                         | Kandidatspeciale                                                                              |                      |
| Gruppenummer                                                                                                                                   | Studienummer                                                                                  | Underskrift          |
| Navn<br>Kathrine Høj Bastrup                                                                                                                   | 20151727                                                                                      | Kathrine Høj Bastrup |
| Navn<br>Sanne Tarp Wind                                                                                                                        | 20151708                                                                                      | Sanne Tarp Wind      |
| Afleveringsdato                                                                                                                                | 31. maj 2017                                                                                  |                      |
| Projekttitel/Synopsistitel/<br>Speciale-titel                                                                                                  | Digitale medier i fællesskab<br>- de fagprofessionelles rolle i børns brug af digitale medier |                      |
| I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn                                                                          | 140 x 2400 anslag i alt 336.000                                                               |                      |
| Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke) | 259.106 anslag                                                                                |                      |
| Vejleder (projekt/synopsis/speciale)                                                                                                           | Margit Saltofte Nielsen                                                                       |                      |

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

# ABSTRACT

---

This thesis takes offset in the mediatized society, where childhood is increasingly influenced by digitalization. For today's children, digital media is an integrated part of life from a very young age. This development fosters new norms for social-relationships and -interactions. It also influences the tasks presented to professionals in school and after-school child care. These professionals must now support the kids' development of responsible and reflective social skills, not only in real life, but increasingly also in digital communities.

This thesis aims at increasing the understanding of how 6-7 year-olds use digital media when socializing with their peers. The goal is to identify which challenges the professionals must handle in order to support these young kids in acquiring responsible and reflective social skills, useful in these new digital societies.

The thesis is based on a pragmatic inspired exploration design, with an idiographic examination of how kids digital socializing plays out in a locally situated context. Empirical data is generated through anthropological inspired fieldwork, where a group of 6-7 year-old preschoolers are followed in two different institutional contexts: school and after-school. The fieldwork was periodically carried out from autumn 2016 until spring 2017. The method used for the fieldwork was participant observation and semi-structured group-interviews.

A theoretical foundation of the importance of participation in social communities is laid out as a building block for our analysis. The theoretical framework is based on George Herbert Mead's theory of the social self, on perspectives from John Dewey's theory of experience, and finally on the concept of communities of practice as described by Etienne Wenger.

The findings in our analysis indicate that kids use digital media as a way of building relationships, and to create a playground for exercising and extending these

relationships. In addition, it is shown how prior digital knowledge from other contexts, has an impact on the direction of future digital experience. Specifically, the impact that older siblings, and older kids in general, have on kids digital social skill-set is described. Finally, the analysis highlights, that the institutional setting influences how digital media is used in social interactions. It is described how the difference in purpose and objective of the institutional settings, and how the professionals interprets and used these in guiding the kids, impacts how the kids socializes digitally.

Based on our findings, some key focus areas for the professionals are deduced. These focus areas are important in supporting the kids in their development of reflective and responsible social skills necessary in digital communities.

# FORORD

---

Dette speciale bygger videre på tidligere projekter skrevet på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser ved Aalborg Universitet. Fællesnævneren for disse projekter er en grundlæggende interesse i, hvordan medialiseringen præger nutidens børn og dermed deres barndom. Interessen er vakt i praksis, hvor vi både som forældre og fagprofessionelle har iagttaget, hvordan digitale og sociale medier i stigende grad influerer på det enkelte barns dagligdag og trivsel.

I vores første projekt blev på 7. semester var omdrejningspunktet, hvordan børn i alderen 8-12 år blandt andet anvender sociale medier i deres identitetsdannelse. I dette projekt erfarede vi gennem en eksplorativ undersøgelse, at nogle af de forhold, som forskning på området belyser, gør sig gældende for teenageres brug og forståelse af sociale medier, kan overføres til den måde, hvorpå tweens (de 8-12 årige) bruger og forstår sociale medier. Endvidere erfarede vi, hvordan børnene oplevede en diskrepans mellem deres egen brug af sociale medier og forældrenes forståelse af samme. En diskrepans, som havde betydning for børnenes oplevelse af at kunne få hjælp hos deres forældre.

I vores andet fælles projekt på 8. semester arbejdede vi videre inden for samme ramme med en interesse i og et konkret bud på, hvordan dialogen mellem forældre og børn kan kvalificeres og derigennem styrke forældrenes forudsætninger for at støtte og vejlede deres børn i brugen af sociale medier. Undersøgelsen mandede ud i et dialogbaseret læringsdesign, der med udgangspunkt i børnenes egen viden giver dem mulighed for at formidle deres anvendelse og forståelse af sociale medier til deres forældre.

På uddannelsens 9. semester arbejdede vi hver for sig i modulet *Læring og forandring i praksis*. Sanne arbejdede videre inden for emnet digitale medier i forbindelse med et praksisophold på Institut for Kommunikation, hvilket uddybes i specialet, mens Kathrine gennem en opgave for Dansk Center for Undervisningsmiljø arbejdede med

trivsel i forbindelse med revidering og opdatering af et undervisningsmateriale. De kompetencer og perspektiver, vi hver især har med os fra disse forløb bringes i spil i dette speciale, der er udarbejdet på 10. semester på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser ved Aalborg Universitet. Her er målet at udforske endnu en dimension af den intensiverede medialiseringens betydning for barndommen, hvor blikket nu rettes mod de fagprofessionelle (lærere og pædagoger) og deres rolle i forbindelse med arbejdet med børnenes mediebrug og -vaner.

En stor tak skal lyde til lektor Margit Saltofte Nielsen for kyndig og inspirerende vejledning undervejs i specialeskrivningsprocessen. Endvidere skal lyde en stor tak til vores familier for stor tålmodighed, overbærenhed og ikke mindst opbakning.

Links til tidligere projekter kan findes i bagerst i specialet under afsnittet *Oversigt over bilag*.

God læselyst!

Sanne og Kathrine

# INDHOLDSFORTEGNELSE

---

|                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>KAPITEL 1: INDLEDNING</b>                                                        | 1  |
| <b>1.1 Problemfelt</b>                                                              | 1  |
| 1.1.1 Digitods - en ny generation af mediebrugere                                   | 1  |
| 1.1.2 Skolens udfordringer i arbejdet med digital trivsel                           | 4  |
| <b>1.2 Problemformulering</b>                                                       | 6  |
| <b>1.3 Specialets undersøgelsesdesign</b>                                           | 8  |
| <b>1.4 Læsevejledning</b>                                                           | 10 |
| <b>KAPITEL 2: SPECIALETS VIDENSKABSTEORETISKE OG METODISKE RAMME</b>                | 12 |
| <b>2.1 Specialets videnskabsteoretiske ramme</b>                                    | 12 |
| 2.1.1 Pragmatismens videnskabsteoretiske position                                   | 12 |
| 2.1.2 Videnskabelse i et pragmatisk perspektiv                                      | 16 |
| 2.1.3 Forskerrollen som 'kulturel læreproces'                                       | 18 |
| <b>2.2 Specialets metodiske ramme</b>                                               | 20 |
| 2.2.1 Overordnede etiske overvejelser                                               | 20 |
| 2.2.2 Feltarbejde og deltagerobservation                                            | 24 |
| 2.2.3 Feltarbejde i flere kontekster                                                | 25 |
| 2.2.4 Adgang til felten                                                             | 28 |
| 2.2.5 Roller og positioner i feltarbejdet                                           | 29 |
| 2.2.6 Gruppeinterviews                                                              | 33 |
| <b>KAPITEL 3: HVILKE FAKTORER I FÆLLESSKABET HAR BETYDNING FOR BØRNS UDVIKLING?</b> | 37 |
| <b>3.1 Fællesskabets betydning for udvikling af selvet</b>                          | 38 |
| 3.1.2 Handling i fællesskabet som betingelse for udvikling af selvet                | 38 |
| 3.1.3 Selvet som refleksivt                                                         | 39 |
| 3.1.4 At se sig selv med andres øjne                                                | 40 |
| 3.1.5 Jeg'et og Mig'et                                                              | 41 |
| 3.1.6 At tage del i leg og spil                                                     | 42 |
| 3.1.7 At udvikle begreb om den generaliserede anden                                 | 43 |
| <b>3.2 Erfaringers betydning for meningsskabelse</b>                                | 44 |

|                                                                                                                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.2.1 Det organiske erfaringsbegreb                                                                                                                                                           | 45 |
| 3.2.2 Erfaringens natur                                                                                                                                                                       | 45 |
| 3.2.3 At lære af erfaring                                                                                                                                                                     | 47 |
| <b>3.3 Meningsskabelse gennem fælles praksis</b>                                                                                                                                              | 48 |
| 3.3.1 Legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber                                                                                                                                        | 49 |
| 3.3.2 Definition af et praksisfællesskab                                                                                                                                                      | 49 |
| 3.3.3 Det gensidige engagement                                                                                                                                                                | 50 |
| 3.3.4 Fælles virksomhed                                                                                                                                                                       | 51 |
| 3.3.5 Fælles repertoire                                                                                                                                                                       | 52 |
| <b>3.4 Opsamling: Udvikling af analysespørgsmål</b>                                                                                                                                           | 53 |
| <b>KAPITEL 4: HVORDAN INDGÅR BØRNENE I FÆLLESSKABER<br/>OMKRING ANVENDELSE AF DIGITALE MEDIER?</b>                                                                                            | 57 |
| <b>4.1. Kontekst som analysebegreb</b>                                                                                                                                                        | 58 |
| 4.1.1 Beskrivelse af skolen som institutionel kontekst                                                                                                                                        | 61 |
| 4.1.2 Beskrivelse af fritidsinstitutionen som institutionel kontekst                                                                                                                          | 62 |
| <b>4.2 Meningsskabelse i digitale fællesskaber</b>                                                                                                                                            | 63 |
| 4.2.1 Når digitale medier skaber rum for leg i skolen                                                                                                                                         | 64 |
| 4.2.2 Når der leges i det åbenlyse rum                                                                                                                                                        | 67 |
| 4.2.3 Et rum båret af relationer                                                                                                                                                              | 69 |
| 4.2.4 Et praksisfællesskab i spil                                                                                                                                                             | 70 |
| 4.2.5 Forhandling af ny meningsgivende praksis                                                                                                                                                | 73 |
| 4.2.6 Udvidede udfoldelsesmuligheder for digitalt samvær                                                                                                                                      | 75 |
| 4.2.7 At give eller nægte adgang til et fællesskab                                                                                                                                            | 76 |
| <b>4.3 Erfaringers betydning i børnenes digitale samvær</b>                                                                                                                                   | 79 |
| 4.3.1 At skabe egen mening inden for fastsatte rammer                                                                                                                                         | 79 |
| 4.3.2 At gøre brug af sine erfaringer                                                                                                                                                         | 81 |
| 4.3.3 En bevægelse mod en ændret forståelse                                                                                                                                                   | 85 |
| <b>4.4 Opsamling: Analysens fund</b>                                                                                                                                                          | 87 |
| <b>KAPITEL 5: HVILKE FORHOLD MÅ DE FAGPROFESSIONELLE VÆRE<br/>OPMÆRKSOMME PÅ I UNDERSTØTTELSEN AF BØRNS UDVIKLING SOM<br/>REFLEKSIVE OG ANSVARLIGE DELTAGERE I DIGITALE<br/>FÆLLESSKABER?</b> | 92 |
| <b>5.1 Folkeskolen og elevernes alsidige udvikling</b>                                                                                                                                        | 93 |
| <b>5.2 At kunne gøre brug af sine erfaringer</b>                                                                                                                                              | 95 |
| 5.2.1 Udvikling af refleksiv tænkning                                                                                                                                                         | 97 |



|                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------|-----|
| <b>5.3 Udfordringer for de fagprofessionelle</b>               | 99  |
| 5.3.1 Et særligt dilemma i en SFO-kontekst                     | 100 |
| <b>5.4 Opsamling: Forhold af betydning i både skole og SFO</b> | 102 |
| <b>KAPITEL 6: KONKLUSION</b>                                   | 105 |
| <b>6.1 Perspektivering</b>                                     | 110 |
| <b>7. Referencer</b>                                           | 112 |
| <b>8. Oversigt over bilag</b>                                  | 119 |

# KAPITEL 1:

## INDLEDNING

---

### 1.1 Problemfelt

Hensigten med dette speciale er at forstå og skabe viden om, hvordan børn i aldersgruppen 6-7 år anvender digitale medier i samværet med jævnaldrende. Ved hjælp af et pragmatisk inspireret undersøgelsesdesign, og med metoder hentet fra den antropologiske forskningstradition, gennemføres et feltarbejde, hvor vi følger en elevgruppe i en børnehaveklasse i både skole og SFO. Gennem denne deltagelse i felten foretager vi en udforskning af, hvorledes digitale samværsformer tager sig ud i en lokal situeret praksis blandt børn i en konkret børnehaveklasse under strukturerede og mindre strukturerede kontekster. Vi ønsker at opnå viden om, hvordan digitale samværsformer kan tage sig ud for aldersgruppen med henblik på at identificere nogle forhold, der i denne praksis får betydning for børnenes samvær og individuelle udvikling. Målet er at omsætte denne viden til et anvendelsesorienteret bud på, hvordan de fagprofessionelle i skole og SFO kan inddrage disse perspektiver i deres arbejde med at understøtte de yngste skolebørns udvikling som refleksive og ansvarlige deltagere i digitale fællesskaber.

#### 1.1.1 *Digitods* - en ny generation af mediebrugere

*Digitods*, en sammentrækning af ordene 'digital' og 'toddlers', er en betegnelse, der dækker over børn, som i dag fødes ind i hjem med et stort udbud af diverse digitale teknologier, og som har adgang til disse, fra de er helt små (Marsh m.fl., 2017). Betegnelsen stammer fra den amerikanske bog *Toddlers and Technology*, en guide til småbørnsforældre i forhold til deres børns brug af digitale medier (Summers, DeSollar-Hale, & Ibrahim-Leathers, 2013). At anvende en sådan betegnelse til at beskrive en ny generation af børn i en digital tidsalder er på ingen måde et nyt fænomen, men lægger sig op ad andre lignende udtryk og begreber, der med et enkelt udtryk forsøger at indkapsle de præmisser, som børn og unge i dag vokser op under. Her

kan i flæng nævnes betegnelser som *Digitale Natives* (Prensky, 2001), *Generation I* (Gates, marts, 2000), *The App-Generation* (Gardner & Davis, 2013).

Når betegnelsen *Digitods* her fremhæves, skyldes det, at den netop kan anvendes som en rammende beskrivelse af den nye generation af børn, der adskiller sig fra tidligere 'digitale generationer' ved at være født efter iPhone-telefonens (2007) og ikke mindst iPad'ens (2010) indtog på det digitale marked. Disse børn er af en digital generation, hvor smartphones og tablets er blevet en integreret del af hverdagen (Holloway, Green, & Stevenson, 2015; Johansen, 2016). Ikke alene er de opvokset med fra spæde at have adgang til internettet gennem let-anvendelige touchscreen-enheder. De er også den første generation, der vokser op med umiddelbar adgang til en hel palet af forskellige digitale og mobile enheder, teknologier og ikke mindst apps målrettet netop de yngste målgrupper (Holloway m.fl., 2015). Endelig adskiller denne generation af børn sig fra tidligere generationer, fordi de er født af forældre, som også ofte selv er erfarne mediebrugere, der anvender digitale medier som vigtige arbejdsredskaber til at lette en travl hverdag og tillige som et centralt underholdningselement. Digitale teknologier er dermed en integreret del af mange familiers daglige rutiner, hvilket medfører, at børnene oftere har friere adgang til digitale medier, ligesom mange også har deres egne personlige digitale enheder (Marsh m.fl., 2017, s. 4–5).

Selvom betegnelsen *Digitods* oprindeligt er skabt til at beskrive amerikanske børns opvækstvilkår, så bekræfter nyere danske og internationale medieundersøgelser og forskning, at betegnelsen også kan anvendes til at beskrive de vilkår, danske børn i dag vokser op under. En undersøgelse fra det europæiske forskningsnetværk EU Kids Online viser, at danske børn sammenlignet med børn fra andre europæiske lande er blandt de yngste og hyppigste brugere af både digitale og sociale medier (Haddon & Livingstone, 2012). I undersøgelsen *Medieudviklingen 2016* anslås det blandt andet, at ca. 95 % af de 3-6 årige har adgang til en tablet i hjemmet. I samme undersøgelse fremgår det ligeledes, at tabletten er det digitale medie, målgruppen nødigst vil undvære (DR Medieforskning, 2017, s. 58). Samme billede tegnes i den kvalitative undersøgelse *Young children (0-8) and digital technology*, der undersøger børns brug af digitale medier i hjemmet. I denne undersøgelse fremhæves det, at børnene anvender tabletten

på daglig basis primært til at streaming, spil samt internetsøgning. (Johansen, Larsen, & Ernst, 2016, s. 2). Dette understøttes også i den førnævnte undersøgelse *Medieudviklingen 2016*, der peger på, at der på kort tid er sket en ændring i børns medievaner: hvor de 3-6 årige tidligere primært brugte tabletten til spil, så anvendes den nu i forbindelse med en mere online-orienteret brug som for eksempel til at streame film og ikke mindst søge informationer og inspiration på for eksempel YouTube. Således er ca. 31 % af de adspurgte respondenter dagligt eller næsten dagligt på YouTube, hvilket er næsten en fordobling siden 2014 (DR Medieforskning, 2017, s. 60).

Der ses således også en udvikling i forhold til børns mediepraksisser, hvor børn i dag har nem adgang til digitale medier i hverdagen og er yngre, når de begynder at anvende disse i forbindelse med et mere online-orienteret indhold.

Og de digitale medier er blevet en integreret del af hverdagen på flere områder. Ifølge den nyeste kortlægning af danskernes it-vaner fremhæves det, at det danske samfund sammenlignet med andre EU-lande er i førende i forhold til anvendelse af internet og digitalisering (Tassy, 2016). Medieforsker og professor ved Københavns Universitet, Stig Hjarvard, betegner det danske samfund som *et medialiseret samfund*. Begrebet *medialisering* anvendes til at beskrive det fortsat øgede samspil mellem medier, kultur og samfund og er blevet et centralt begreb til at forstå de vilkår, der her gør sig gældende (Hjarvard, 2016b, s. 17). Medialiseringsbegrebet dækker både over en historisk forandring, som har betydet, at medierne har fået en fremtrædende plads i kultur og samfund. Dette ses blandt andet ved, at centrale handlinger, som vedrører vores liv som borgere i det danske samfund, udføres via borger.dk og ved brug af Nem-ID. Samtidig dækker begrebet også over et aktuelt vilkår i nutidens samfund, hvor disse forandringer er integreret og gør sig gældende, og hvor nye fortsat kommer til (Hjarvard, 2016a, s. 7).

Begrebet medialisering er således medvirkende til at illustrere, hvordan digitale medier er blevet en selvfølgelighed i vores hverdagsliv og ikke mindst i vores måde at interagere med hinanden på; både voksne og børn (Hjarvard, 2016b, s. 17). Dette fremhæver børnemedieforsker og lektor ved Aarhus Universitet, Stine Liv Johansen også, idet hun peger på, at danske børn i dag lever i det, hun betegner som *en*

*medialiseret barndom* og indgår i *medialiseret leg*, hvor digitale medier spiller central rolle (Johansen, 2016). Ifølge Johansen balancerer børn i dag ubesværet mellem virtuelle og analoge legeredskaber og skelner i legen ikke kvalitativt mellem disse. Således siger hun: “(...) børns omgang med teknologi ikke er praksisser, der finder sted uden om eller ved siden af den rigtige leg (eller det rigtige liv), men at teknologien og medier er integreret i alle sociale og kulturelle processer i børns liv.” (Johansen, 2016, s. 105). Medialiseringen udgør dermed et væsentligt aspekt i danske børns opvækst og har derigennem også betydning for samværet mellem børn.

### **1.1.2 Skolens udfordringer i arbejdet med digital trivsel**

Fra politisk side er den øgede medialisering og digitalisering af vores samfund også et område, som har interesse: Digitaliseringsstyrelsen, der under Finansministeriet arbejder med at udvikle og modernisere den offentlige sektor, præsenterede i maj 2016 en række fællesoffentlige digitaliseringsstrategier, som involverer myndigheder i stat, regioner og kommuner samt de udførende institutioner som eksempelvis skole og SFO. Hensigten med digitaliseringsstrategierne er at skabe et stærkt og trygt, digitalt Danmark ved at udstikke en kurs for, hvordan der fremadrettet skal arbejdes med at forberede de kommende generationer til bedst muligt at begå sig i et digitaliseret samfund (Digitaliseringsstyrelsen, maj, 2016). Strategierne bygger videre på allerede igangsatte initiativer på blandt andet folkeskoleområdet. Målet er her at sikre, at børn og unge i en tidlig alder lærer “(...) at begå sig læringsmæssigt, socialt og etisk i den digitale verden.” (Undervisningsministeriet, maj, 2016). Initiativet er en del af en målrettet helhedsindsats, der skal styrke digital dannelse fra skolestart, og dermed understreges skolens opgave i arbejdet med at gøre børnene til ansvarlige deltagere i et digitalt fællesskab.

Flere undersøgelser peger dog på, at skolen står overfor en udfordring i forbindelse med dette arbejde. I en nyligt udgivet rapport fra Center for Rummelighed (CfR) beskrives det, hvordan børn oplever at føle sig klemte i krydspresset mellem advarsler, krav, invitationer og regler om deres færden på de sociale medier. Her giver flere børn udtryk for, at de oplever mobning eller andet ubehag på de digitale medier, men at de ikke henter hjælp hos eksempelvis lærere eller pædagoger, selvom

mobningen eller ubehaget er forbundet med klassekammerater eller andre kammerater på skolen. Børnene giver udtryk for, at de ikke oplever de fagprofessionelle som reelle ressourcepersoner (Hansen, Jensen, Larsen, & Gaard, 2016, s. 11). I en rapport fra Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) peges der ligeledes på, at børnenes første tid på de sociale medier opleves som 'det vilde vesten', hvor en hård omgangstone, der hurtigt kan udvikle sig til digital mobning, har frit spil uden de voksnes indblanding (Laflor, 2016). I lighed med informanterne i rapporten fra CfR giver børnene også her udtryk for oplevelsen af, at de fagprofessionelle ikke kan anvendes som reelle ressourcepersoner. Børnenes oplevelse er, at de voksne omkring dem ikke forstår dynamikkerne i de digitale samværsformer, som eleverne indgår i (Laflor, 2016).

Forskning i børn og unges brug af digitale og sociale medier viser, at børn og unges aktiviteter på disse indgår som et væsentligt element i børn og unges identitetsudvikling. Ifølge medieforsker og lektor på Aalborg Universitet, Malene Charlotte Larsen, anvender børn og unge sociale medier til at skabe rum for sociale fællesskaber, hvorigennem de plejer og vedligeholder venskaber. Gennem brugen af sociale medier kan børn og unge spejle sig i og søge bekræftelse hos jævnaldrende (Larsen, 2010). Dette forskningsområde har dog primært været undersøgt og kortlagt hos ældre børn og unge med et klart forskningsfokus på de 12-18 årige (Boyd, 2014; Larsen, 2010, 2013), og i mindre omfang hos de 8-12 årige (Gretlund & Heiselberg, 2014; Nyboe, 2013). I et internationalt forskningsreview af små børns brug af digitale medier fra det internationale forskningsnetværk DigiLitEY peges der på, at de 5-8 årige børn ofte er blevet overset inden for dette felt. Ligeledes fremhæves der et behov for yderligere forskning af betydningen af børns erfaring med brug af digitale og sociale medier, og hvordan det influerer på deres måde at indgå i digitale fællesskaber (Marsh m.fl., 2017).

Anbefalingerne i undersøgelserne fra CfR og DCUM er, at skolen påtager sig en rolle i forbindelse med børnenes ageren på de sociale medier. Men der ligger en opgave for skolen i at finde ud af, hvordan de fagprofessionelle kan tilbyde sig som reelle ressourcepersoner i dette arbejde. CfR anbefaler i deres rapport, at skolen i et

samarbejde med elever, hjem og fritidstilbud udarbejder ‘digitale balancepunkter’, hvor børnene oplever at blive hørt samt at kunne finde hjælp og støtte hos de voksne omkring dem (Hansen m.fl., 2016, s. 13). DCUM anbefaler i deres rapport, at der arbejdes med en konkret indsats i skolerne, og samtidig fremhæver de, at indsatsen allerede bør igangsættes i indskoling, da børns digitale vaner grundlægges tidligt (Laflor, 2016, s. 39). Spørgsmålet om, hvordan dette gøres, står dog stadig åbent.

Der tegnes således i dette problemfelt et billede af en udvikling i forhold til børns mediepraksisser, hvor børn i dag er yngre, når de begynder at anvende online-orienteret indhold og indgå i online-relationer via sociale medier, men også at området for de yngste børn endnu ikke er tilstrækkeligt undersøgt. Fra flere sider ses og angives et behov for og en intention om, at de fagprofessionelle i skole og SFO involverer sig i den digitale dimension af børnenes alsidige udvikling allerede fra skolestart, men det efterlader flere uafklarede spørgsmål. For hvordan anvender de yngste skolebørn digitale medier i deres samværsformer? Hvilke digitale erfaringer bringer de med sig i forbindelse med skolestart og ikke mindst, hvordan kan skolen arbejde med disse samværsformer?

## **1.2 Problemformulering**

I foregående afsnit skitseres nogle ændrede vilkår for yngre børns adgang til og brug af digitale medier, der afføder nye normer for samvær og etiske pejlemærker blandt denne aldersgruppe. Disse forandringer udfordrer den eksisterende viden omkring børn og unges måder at indgå i digitale fællesskaber på. Ligeledes fremhæves der i indledning og problemfelt, at skolen står over for udfordringer, når digitale fællesskaber mistrives (Hansen m.fl., 2016; Laflor, 2016).

Hvor forskning tidligere har centreret sig omkring ældre børn og unges måder at indgå i digitale fællesskaber og sociale relationer online, eksisterer der nu også et behov for ny viden om, hvordan digitale fællesskaber grundlægges og udvikles blandt børn i folkeskolens yngste klasser.

Dette leder os frem til følgende problemformulering:

***Hvordan kan de fagprofessionelle i skole og SFO være medvirkende til at understøtte børnenes udvikling mod at kunne begå sig som refleksive og ansvarlige deltagere i digitale fællesskaber allerede fra skolestart?***

Specialets problemformulering kan med Olsen og Pedersens begreb fra bogen *Problemorienteret projektarbejde - en værktøjsbog* defineres som et handlingsproblem (Olsen & Pedersen, 2003). Et handlingsproblem er et praktisk problem, der stiller sig i forhold til såvel ekspliciteret som tavs viden, magt, normer med videre, der influerer på konkrete aktørers handlinger og er kendetegnet ved, at der endnu ikke eksisterer sikker viden om, hvad der er mest hensigtsmæssigt at gøre (Olsen & Pedersen, 2003, s. 31). Problemformuleringen lægger således op til handleanvisninger tæt forbundet med det genstandsfelt, der undersøges.

I forbindelse med specialets genstandsfelt er det relevant at definere og afgrænse to begreber på nuværende tidspunkt:

- *digitale medier*, der her forstås som de digitale enheder, børnene har til rådighed som eksempelvis tablets, smartphones, computere og forskellige spillekonsoller.
- *digitale fællesskaber*, der i udgangspunktet forstås som fællesskaber i relation til børnenes brug af digitale medier. Begrebet bruges til at beskrive, hvordan digitale medier indgår i børnenes måde at være sammen på.

Specialets empiri genereres gennem et antropologisk inspireret feltarbejde, hvor vi har fulgt børnene i en børnehaveklasse på en mindre landsbyskole i både skole og SFO. I klassen går i alt ti elever fordelt på tre drenge og syv piger. Feltarbejdet er fordelt over to perioder. Den første periode var placeret i efteråret 2016 og tog primært afsæt i skolen. Den anden periode var placeret i foråret 2017 og tog her afsæt i både skole og SFO. Vi har således fulgt børnene fra skolestart, hvor skoleverdenen var helt ny, og hvor der var mange nye regler og institutionelle logikker, som skulle læres, og hen mod deres udvikling i retning af at blive mere rutinerede skoleelever. Metoderne, der anvendes i feltarbejdet er deltagerobservation og semistrukturerede gruppeinterviews,



hvilket uddybes senere i specialet i forbindelse med de uddybende metodiske overvejelser.

Hensigten med specialet er at bidrage med en forståelse af elevernes uformelle viden om og erfaring med digitale medier i samværet med deres jævnaldrende, så de fagprofessionelle i skolen og SFO allerede fra skolestart kan inddrage denne viden og med afsæt heri kan understøtte børnenes udvikling til refleksive og ansvarlige deltagere i digitale fællesskaber.

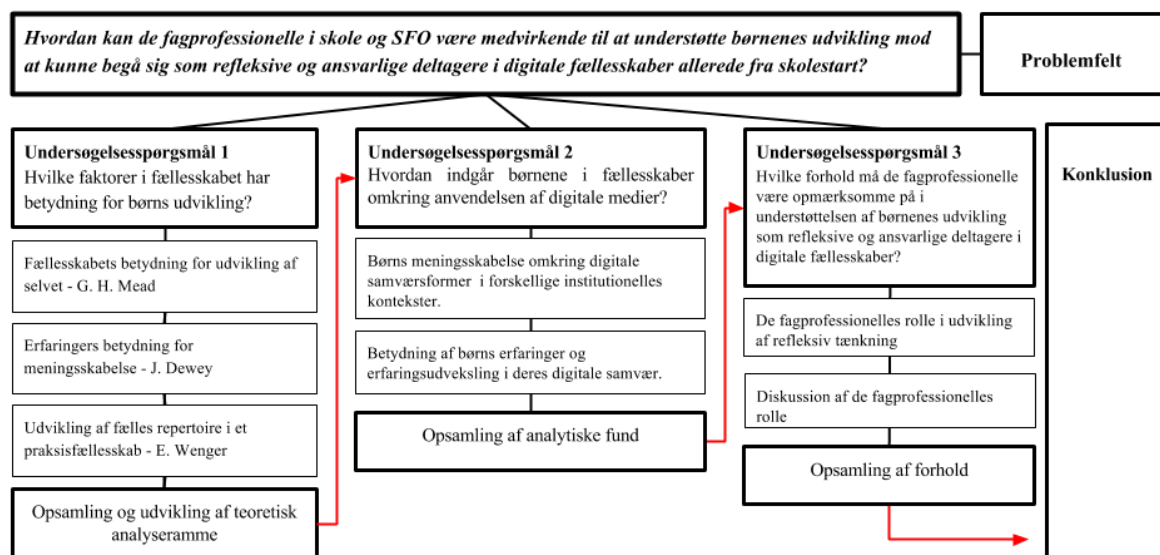
I operationaliseringen af problemformuleringen, har vi udarbejdet tre undersøgelsesspørgsmål:

- Hvilke faktorer i fællesskabet har betydning for børns udvikling?
- Hvordan indgår børnene i fællesskaber omkring anvendelsen af digitale medier?
- Hvilke forhold må de fagprofessionelle være opmærksomme på i understøttelsen af børnenes udvikling som refleksive og ansvarlige deltagere i digitale fællesskaber?

I kapitel 2 *Specialets videnskabsteoretiske og metodiske ramme* præsenteres specialets videnskabsteoretiske afsæt. Ligeledes præsenteres og beskrives specialets undersøgelsesdesign, hvor ovenstående undersøgelsesspørgsmål er bærende i specialets opbygning. Endelig præsenteres de metodiske og etiske overvejelser, som vi har gjort os forud for og undervejs i specialeskrivningen.

### **1.3 Specialets undersøgelsesdesign**

Som beskrevet ovenfor har vi for at kunne besvare problemformuleringen udformet tre undersøgelsesspørgsmål. Til at illustrere, hvordan arbejdsgangen i specialet tager sig ud, har vi ved med inspiration fra bogen *Problemorienteret projektarbejde - en værktøjsbog* (Olsen & Pedersen, 2003, s. 178) udviklet nedenstående model.



Figur 1: Specialets opbygning

Som det ses i modellen danner problemformuleringen i samspil med problemfeltet grundlaget for udformningen af de tre undersøgelsesspørgsmål, der i figuren er placeret i tre kasser under problemformulering og problemfelt. Under hvert undersøgelsesspørgsmål er der anført nogle erkendelsesopgaver, som skal hjælpe os til besvarelsen af de tre undersøgelsesspørgsmål. Den røde pil, som forbinder de tre undersøgelsesspørgsmål og illustrerer sammenhængen mellem de tre undersøgelsesspørgsmål, der samlet set danner grundlag for besvarelsen af projektets problemformulering, der lyder: *Hvordan kan de fagprofessionelle i skole og SFO være medvirkende til at understøtte børnenes udvikling mod at kunne begå sig som refleksive og ansvarlige deltagere i digitale fællesskaber allerede fra skolestart?*

Målet med det første undersøgelsesspørgsmål, der lyder: *Hvilke faktorer i fællesskabet har betydning for børns udvikling?*, er at skabe en teoretisk forståelse af, hvilken betydning deltagelse i fællesskabet har for specialets målgruppe, de 6-7 årige børn. Gennem besvarelsen af dette undersøgelsesspørgsmål skabes en overordnet teoretisk analyseramme, der skal danne grundlag for analysen af vores empiri i det efterfølgende undersøgelsesspørgsmål 2. I undersøgelsesspørgsmål 2, der lyder: *Hvordan indgår børnene i fællesskaber omkring anvendelsen af digitale medier?* udfoldes en analyse af den empiri, som vi har indhentet i vores feltarbejde. Empirien

analyseres i samspil med den teoretiske analyseramme, som vi udviklede gennem besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 1. I modellen er dette markeret med en rød pil fra det første undersøgelsesspørgsmål til det næste. Fund fra analysen opsamles og anvendes som oplæg til besvarelsen af undersøgelsesspørgsmål 3. I modellen er dette illustreret ved, at opsamlingen af undersøgelsesspørgsmål 2 er forbundet med en rød pil, der peger hen mod undersøgelsesspørgsmål 3. I undersøgelsesspørgsmål 3, der lyder: *Hvilke forhold må de fagprofessionelle være opmærksomme på i understøttelsen af børnenes udvikling som refleksive og ansvarlige deltagere i digitale fællesskaber?* udfoldes en diskussion af de fagprofessionelles rolle i arbejdet med at understøtte børnenes udvikling som refleksive og ansvarlige deltagere i digitale fællesskaber. Dette gøres med afsæt i de fund, der fremskrives i analysen. Det er i dette undersøgelsesspørgsmål, at der fremskrives nogle anvendelsesorienterede forhold, som de fagprofessionelle må forholde sig til i dette arbejde.

Modellen fremstår her i sin endelige form og giver i sin nuværende udformning indtryk af at være statisk. Dette er dog misvisende, idet den undervejs i skriveprocessen har fungeret som en dynamisk figur og et vigtigt arbejdsredskab, der løbende har hjulpet os til at få et overblik over, hvilke erkendelsesopgaver der har været forbundet med de enkelte undersøgelsesspørgsmål. Herigennem også hvilken teori, vi havde brug for i arbejdet med vores empiri og hvornår i processen, vi havde brug for det.

At teorien i specialet præsenteres først, har at gøre med specialets "læsevenlighed" og logiske opbygning, mere end det illustrerer den reelle vej mod videnskabelse. Det er derfor relevant at fremhæve, at selvom der i modellen er markeret en klar retning i projektet med de røde pile, så har arbejdsgangen i udviklingen af projektet langt fra været så lineær, men har i stedet har foregået en 'runddans' og eksperimenterende bevægelse frem og tilbage mellem teori og empiri. Ændringerne i modellen har for os tydeliggjort, hvordan vores viden løbende er ændret og fokus i processen er blevet skærpet.

## 1.4 Læsevejledning

I dette afsnit skabes et overblik over de enkelte kapitler og deres bidrag til specialet i sin helhed. Specialet har i alt seks kapitler. **Kapitel 1** indeholder en indledning,

præsentation af problemfelt og problemformulering. I dette kapitel præsenteres ligeledes de tre undersøgelsesspørgsmål, som vil være bærende for specialets udformning. **Kapitel 2** indeholder en præsentation af specialet videnskabssteoretiske udgangspunkt. Kapitlet rummer ligeledes de etiske overvejelser, som er gjort i relation til specialets udformning samt beskrivelser og overvejelser omkring specialets metoder. **Kapitel 3** rummer en teoretisk undersøgelse af betydningen af børns deltagelse i fællesskaber og udgør således besvarelsen af det første undersøgelsesspørgsmål, der afslutningsvis opsummeres gennem udvikling af en analyseramme med nogle overordnede analysespørgsmål. Disse analysespørgsmål bringes med videre til besvarelsen af det andet spørgsmål, der behandles i **Kapitel 4**. Her udfoldes en analyse med afsæt i den empiri, som vi genererede i vores feltarbejde. Kapitlet afrundes med en opsummering af analysens fund, der bringes videre ind i det næste kapitel. I **Kapitel 5**, hvor specialets tredje undersøgelsesspørgsmål behandles, udfoldes en diskussion om, hvilke forhold de fagprofessionelle i skole og SFO må være opmærksomme på i deres arbejde med at understøtte børnenes udvikling som reflektive og ansvarlige deltagere i digitale fællesskaber med afsæt i analysens fund. Kapitlet afrundes med en opsamling, der fremsætter nogle forhold, som de fagprofessionelle bør være opmærksomme på. **Kapitel 6** indeholder specialets konklusion og dets dertilhørende perspektivering.

# KAPITEL 2:

## SPECIALETS VIDENSKABSTEORETISKE OG METODISKE RAMME

---

### 2.1 Specialets videnskabsteoretiske ramme

Dette speciale tager sit videnskabsteoretiske afsæt i pragmatismen og særligt den amerikanske filosof John Deweys (1859-1952) udlægning af denne. Indledningsvis behandles pragmatismens videnskabsteoretisk position med dens dertilhørende antagelser omkring viden og dennes beskaffenhed. Hensigten med dette er at beskrive, hvordan specialet er bygget op og dermed skaber viden. I afsnittet *Specialets metodiske ramme* udfoldes og uddybes de metodiske overvejelser, som er forbundet med denne videnskabelse.

Som inspiration til redegørelsen af pragmatismens videnskabsteoretisk position har vi anvendt den danske oversættelse af et af Deweys hovedværker *Democracy and Education* (1916, på dansk 2005). Derudover anvendes sekundær litteratur hovedsageligt med udgangspunkt i sociologi- og filosofi-professor ved Aalborg Universitet (AAU), Antje Gimmler samt antropologi-professor ved Københavns Universitet (KU), Susan Reynolds Whytes læsninger af Dewey og pragmatismen. Begge anvender de pragmatismen og Deweys filosofi i et antropologisk og sociologisk perspektiv, hvilket vi finder relevant i forhold til dette speciales vidensfelt. Ligeledes anvendes professor ved Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU), Bente Elkjærs og professor ved AAU, Svend Brinkmanns læsninger af Dewey.

#### 2.1.1 Pragmatismens videnskabsteoretiske position

Ordet 'pragmatisme' stammer fra det græske ord 'pragma', der betyder handling eller gerning (Stensmo, 2012, s. 201). Pragmatismen er i sit udgangspunkt optaget af undersøgelser af den menneskelige praksis og handlen. Interessegelset for pragmatismen er således hverdagslivet, og hvad det indebærer af traditioner, værdier og ikke mindst

forandringspotentialer (Gimmler, 2005, s. 72f). I dette afsnit redegøres for pragmatismens videnskabsteoretisk position, som de anvendes og kommer til udtryk i dette speciale. Afsnittet danner grundlag for at forstå specialets undersøgelsesdesign ved blandt andet at fremhæve pragmatismens forståelse af *handlingsorientering* og *kontekstbetoning*, der er centrale begreber i den senere analyse.

Dewey er den inden for pragmatismen, der kommer tættest på en systematisk teori om hverdagslivet (Gimmler, 2005, s. 76). Dewey betegnede selv sin filosofiske udgave af pragmatismen, som 'instrumentalisme' eller 'eksperimentalisme', idet Dewey anså ideer og teorier som forskellige former for tænkning, der anvendes som instrumenter i eksperimentel handling. Tænkning bliver dermed et instrument til generering af arbejdshypoteser, hvis konsekvenser afprøves i enten en forestillingsverden eller i en konkret handlingssituation, hvorudfra de kan forklares som eksperimentelle styret af en konkret idé eller hypotese (Elkjær, 2005, s. 78).

Ifølge Dewey er viden og erkendelse tæt forbundet med menneskelig handlen i verden; således siger han: "Når vi erfarer noget, reagerer vi på det, vi gør noget aktivt ved det og dernæst tåler eller underkaster vi os konsekvenserne" (Dewey, 2005, s. 157). Tilegnelse af viden sker ifølge Dewey på baggrund af praktiske, undersøgende læringsaktiviteter. Adgang til viden skabes derfor gennem erfaringer og handlinger i verden, hvorfor pragmatismen kan klassificeres som en handlingsteoretisk tilgang til viden (Gimmler, 2005, s. 72). Det er således gennem et direkte engagement i verden, at viden genereres. Pragmatisme kan på den baggrund anses som en metode til stille spørgsmål om verden ved at engagere sig i den og underkaste sig konsekvenserne af dette engagement (Whyte, 1999b, s. 129). At underkaste sig konsekvenser af den aktive indgriben i verden lærer os, hvordan tingene hænger sammen. Når vi handler i verden, gør vi noget ved den, og dernæst gør den noget ved os (Dewey, 2005, s. 158). Denne proces betegner Dewey også som en transaktionsproces, hvor både aktør og omverden forandres i mødet med hinanden (Brinkmann, 2006, s. 68).

Dewey peger på, at handling ikke alene fører til erkendelse af verden. Erkendelse sker gennem kritisk refleksion, hvor der skabes "(...) en baglæns og en forlæns forbindelse mellem det, vi gør og det, vi som konsekvens heraf nyder eller lider

under.” (Dewey, 2005, s. 158). For at erkendelse kan finde sted, skal der således ifølge Dewey skabes en refleksiv forbindelse mellem det vi gør, og det vi erfarer som konsekvens deraf, for at erkendelse kan finde sted. Refleksiv tænkning spiller her en central rolle idet, det er gennem refleksion, at der skabes relationer mellem empiri, teori og begreber. Tænkningen kan forklare og opløse usikre situationer og bane vej for udvikling af nye betydninger og viden (Elkjær, 2005, s. 123).

For pragmatismen er det ontologiske udgangspunkt netop, at ‘det virkelige’ er det, vi som mennesker må forholde os til i vores interaktion med verden. Pragmatismen er derfor optaget af det, som aktuelt er meningsgivende, der har konsekvens, som virker i praksis, og som herigennem får betydning både individuelt, socialt og i en samfundsmæssig sammenhæng (Munch & Madsen, 2005, s. 10). Dewey havde allerede i sin tid en opfattelse af verden som værende i konstant forandring - et synspunkt, der i høj grad gør hans teori aktuel i dag. Ifølge Dewey stilles mennesket løbende over for nye problemsituationer, hvor løsninger ikke er givet på forhånd (Stensmo, 2012, s. 203ff). Det er derfor et vilkår, at mennesket altid kan blive klogere og derfor må påregne, at det er muligt at finde nye og andre svar på spørgsmål samt alternative løsninger på problemer. Der opereres derfor med en indbygget form for fallibilisme, hvor alle svar skal ses som foreløbige hypoteser på, hvorledes problemer kan løses (Fink, 1974, s. 18; Munch & Madsen, 2005, s. 11).

Som følge af verdens foranderlighed er målet for videnskaben ifølge Dewey ikke at skabe et repræsentativt billede af verden, idet dette vanskeliggøres af dens foranderlighed. Derimod må der gennem ideografiske, mikroorienterede undersøgelser udledes, hvorfor specifikke situationer ser ud, som de gør ud fra de implicerede aktørers perspektiv (Egholm, 2014, s. 171). Udgangspunktet er således kontekstspecifikt at undersøge, hvordan mening skabes og anvendes af lokale aktører i en kollektiv handlingssammenhæng ved at engagere sig i denne (Gimmler, 2005). Ifølge pragmatismen må udsagns og begrebers mening altid ses i den handlingssammenhæng, de indgår i, hvilket netop understreger pragmatismens kontekstbetoning og handlingsorientering.

For dette speciale betyder det, at problemformuleringen behandles ud fra et aktør-perspektiv, hvor der lægges vægt på aktørernes situerede og kontekstuelle handlen. Det er centralt for undersøgelsen at forstå børnenes livsverden på deres præmisser. Med livsverden menes den verden, der af børnene i hverdagen tages for givet og ikke almindeligvis er genstand for observation, analyse eller spørgsmål. Pragmatismen tilbyder dermed en tilgang til videnskabelse, som er brugbar i dette speciale ved at tage afsæt i et aktørperspektiv, børnenes, og udføre en ideografisk undersøgelse af deres digitale samvæspraksisser.

Ligeledes kan pragmatismen tale ind i nogle af de udfordringer, som forskningen står overfor, når den skal undersøge og udforske den kulturelle betydning og indflydelse, digitale teknologier har på børns samværsformer, idet det er et område i konstant og hastig bevægelse og forandring. Specialets intention er at identificere forandringspotentialer. Den viden, som skabes, skal derfor i overensstemmelse med pragmatismens formål tjene som redskab til at generere viden om, hvordan udfordringer i verden kan begribes. Målet er at gøre mennesket i stand til at kunne begå sig og på fornuftig vis indgå i et fællesskab under de tilstedeværende præmisser (Brinkmann, 2006, s. 27).

At pragmatismen identificerer forandringspotentialer, er et synspunkt, som har ført til kritik af pragmatismen for at være for fremtidsorienteret i sin evige skuen mod de resultater, der skal komme, snarere end rettet mod at forstå fortiden (Whyte, 1999b, s. 136). Omvendt kan der også argumenteres for, at det netop er pragmatismens varemærke, at den i sin fremtidsorientering repræsenterer en kilde til håb og en tro på, at en grundig udforskning kan anvendes som et middel til forstå og løse problemer og dermed være medvirkende til at forbedre verden og menneskelig handlen (Elkjær, 2005, s. 78). Sidstnævnte er også udgangspunktet for dette speciale: en tro på at en udforskning af dette område kan føre til en bedre mestring af fremtidige udfordringer i forhold til børn og digitale teknologier.



### 2.1.2 Videnskabelse i et pragmatisk perspektiv

I den pragmatiske tilgang til videnskabelse udgør teorier og metoder ikke repræsentationer af virkeligheden, og der søges ikke mod en endegyldig viden; der findes heller ingen fastlagt fremgangsmåde, hvorpå en undersøgelse må gribes an. Som redegjort for i afsnittet *Pragmatismens videnskabsteoretisk position* skabes viden ifølge Dewey i transaktionsprocessen mellem individ og omverden. Tilegnelsen af viden og erfaring kan således ikke anses som noget personligt eller indre, men skal derimod ses som en underkastelse af konsekvenserne af den aktive indgriben og handlen i verden (Dewey, 2005). Et sådan læringssyn har implikationer for den viden, specialet skaber, og ikke mindst måden, hvorpå denne viden skabes. Dette speciales metoder er udviklet med inspiration fra antropologiens forskningstradition.

Antropologien antager i lighed med pragmatismen, at viden skabes gennem de relationer, som forskeren undervejs i feltarbejdet skaber. Den viden, der genereres, er således altid situeret, positioneret og partiel. Det er derfor ikke muligt at gentage undersøgelsen som ved et kontrolleret eksperiment. Den antropologiske og pragmatiske undersøgelse kan derfor ikke opfylde krav om reliabilitet, der fordrer krav om reproducerbarhed (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte, 2007, s. 108). I dette speciale tilrettelægges undersøgelsens design ikke ud fra en forestilling om, at den valgte metode kan 'afsløre' virkeligheden; i stedet vælges en tilgang, hvor metoden ses som en forskningsstrategi, der i samspil med teoretisk inspirerede, analytiske overvejelser kan danne baggrund for nye fortolkninger af betydningsfulde sammenhænge i børns liv (Gulløv & Højlund, 2003, s. 16).

Kriterier for validitet er forbundet med, hvorvidt forskningens resultater er baseret på den empiriske virkelighed, der undersøges. Validitet kan opdeles i to kategorier: intern og ekstern validitet. Hvor intern validitet fokuserer på at undersøge, hvorvidt den givne undersøgelse faktisk kortlægger det fænomen, som er genstand for undersøgelsen, så søger den eksterne validitet at undersøge, hvorvidt undersøgelsens fund kan generaliseres (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte, 2007, s. 108).

Den antropologiske forskning har traditionelt stået stærkt inden for den interne validitet, idet dens metodiske værktøjer giver et indgående kendskab til de undersøgte informanternes handlinger og meningsskabelse, hvilket ifølge Tjørnhøj-Thomsen og Whyte skaber et unikt samspil mellem videnskabelige kategorier og den empiriske virkelighed (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte, 2007, s. 108). De peger på, at validiteten i antropologisk forskning beror på forskerens evne til at synliggøre vilkår for undersøgelsen og de valg, der er truffet undervejs i vidensskabelsesprocessen. Dette indebærer blandt andet, at forskeren kan synliggøre og begrunde de teoretiske valg, som er foretaget undervejs i undersøgelsen. Det indebærer ligeledes, at der skabes transparens i forskerens rute gennem feltarbejdet, herunder at forskeren i sin undersøgelse inddrager feltnoter. Ved at gøre dette synliggøres forholdet mellem feltnoter og den empiriske viden, der er skabt i felten (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte, 2007, s. 108f).

I dette speciale tilsigtes således transparens, så den viden, der skabes, kan vurderes ud fra undersøgelsens design, gennemførelse samt forskningens målsætning og ambitioner. Ved at hente inspiration i pragmatismen og vælge en metodisk tilgang med inspiration fra antropologien understreger vi samtidig en pointe, der handler om forholdet mellem teori og praksis.

Antropologien anses som en empirisk disciplin, hvor målet er at generere viden om virkeligheden snarere end viden om teorier. Antropologien underkender ikke teorier; teorier er vigtige på grund af bestemte formål, der skal synliggøres i undersøgelsen. Således kan teorien skabe en ramme for vores udspørgen, men må anvendes, så den ikke gør os blinde over for det, som empirisk arbejde kan lære os (Whyte, 1999b, s. 132). På samme måde antager pragmatismen, at teorier og metoder bør anses som instrumentelle værktøjer, der anvendes til at undersøge og afdække den viden, der søges.

Det er således et vilkår for både pragmatisk og antropologisk vidensskabelse, at den viden, som tilegnes, altid vil være en intersubjektiv begribelse af menneskers virkelighed og handlinger. Det betyder, at den empiri, som genereres i vores undersøgelse, således ikke vil være en objektiv repræsentation af børnenes virkelighed, men i stedet bliver præget af den relation, vi har til vores aktører. Målet for vores

vidensgenerering er ikke at skabe en direkte repræsentation af børnenes livsverden, men i stedet at forstå forskellige sociale og kulturelle betingelser i børns hverdag gennem deltagelse i hverdagsaktiviteter i skole og SFO. Dette stiller krav til den rolle, vi har i felten, hvilket uddybes i nedenstående afsnit.

### **2.1.3 Forskerrollen som 'kulturel læreproces'**

Pragmatisme kan anses som en metode til kontinuerligt at stille spørgsmål om verden ved at engagere sig i den. Ifølge Dewey bør menneskelig interaktion studeres gennem social interaktion. Konsekvensen af et sådant syn på vidensskabelse er, at forskeren skal indtage en deltagende rolle i det felt, som studeres (Whyte, 1999a, s. 237).

Der er således en overensstemmelse mellem antropologiens og pragmatismens overordnede målsætning for videnskabelig udforskning. Dette bevirker også, at forskeren får en medskabende rolle i processen omkring generering af empiri, hvilket får betydning både for den position og rolle, der indtages i feltarbejdet. Når forskeren har en stor andel i empiriens tilblivelse, bevirker det, at grænsen mellem forsker og genstandsfeltet bliver mindre tydelig. Det er således et vilkår, som ikke kan overkommes i forskningsprocessen, men som i stedet skal indtænkes som værende betydningsfuld i selve undersøgelsen (Gulløv & Højlund, 2003, s. 23f).

Erfaringsdimensionen er i antropologien, ligesom i pragmatismen, derfor en grundpræmis for vidensskabelse. Det er således gennem deltagelse i felten, at forskeren kan fornemme og fortolke betydningen af informanternes udsagn og handling. Derigennem mærkes de affødte konsekvenser på egen krop ved at undergå de fysiske og følelsesmæssige påvirkninger, som er afledt af de sociale sammenhænge, forskeren indgår i (Saltofte, 2016, s. 26). Det handler ifølge Dewey om at overskride det, som han betegner som en 'en privilegeret tilskuer-tilgang' til viden, hvorfra man kan tænke sig til verden ved at stå udefra og observere den uden at forholde sig til sit engagement i denne (Dewey, 2005, s. 143).

Ifølge antropologi professor ved DPU, Cathrine Hasse, skal forskeren anvende det, som hun betegner 'forskerapparat' som et centralt instrument i undersøgelsen af menneskers hverdagsliv. For Hasse handler det således om, at forskeren ser sig selv som

et registrerende apparat, der gennem sine handlinger og fysiske tilstedeværelse i felten tilegner sig viden om relationer og forbindelser i menneskers hverdagsliv. Forskeren indgår derved som en lærende deltager i den felt, han eller hun undersøger. Hasse betegner også denne proces, som en 'kulturel læreproces', der foregår mellem feltarbejder og felten. Gennem sit engagement i felten opbygges forbindelser, der gør forskeren i stand til at forstå artefakter og handlinger i en social kontekst. Lige som Dewey fastholder Hasse, at artefakter tager form gennem handling, og de forbindelser, vi skaber, vil derfor være tæt knyttet til vores handlinger (Dewey, 2005; Hasse, 2011, s. 26f). Således må forskeren ifølge Hasse erkende, at i en antropologisk undersøgelse kan forskeren ikke indtage et privilegeret fugleperspektiv, hvorudfra verden kan beskrives; i stedet indgår forskeren i og påvirker på lige fod med informanter undersøgelsen (Hasse, 2011, s. 29). Hasse peger dog på, at selv om forskeren i høj grad påvirker det felt, der studeres gennem sin interaktion med felten, så foregår påvirkningen stadig på feltens præmisser. Det er herigennem, at forskeren lærer det, som Hasse betegner som nye forbindelser eller kulturelle læreprocesser (Hasse, 2011, s. 116). Lige som Dewey ser hun altså generering af empiri, som en transaktionsproces mellem forsker og omverden, hvor begge parter påvirkes i mødet. Forskerens læreproces indgår således som en central del af måden, hvorpå der genereres viden i feltarbejdet. Ifølge Hasse lærer vi at se nye forbindelser mellem artefakter og deres betydning i lokale kontekster ved at interagere med dem. Hun siger: "Verden og vi selv bliver intra-aktivt til for os gennem vores egne handlinger." (Hasse, 2011, s. 26). At anvende sit forskerapparat stiller ifølge Hasse derfor krav til forskeren om at være reflektiv omkring egne muligheder og begrænsninger for at erfare i felten (Hasse, 2011, s. 13). Den norske sociolog og antropolog Cato Wadel (1926-2011) kalder også denne refleksive proces 'at være sociolog på sig selv', hvilket ifølge ham indebærer, at man under feltarbejdet løbende reflekterer over sin egen adfærd og kulturelle værdier (Wadel, 1991, s. 21).

Feltarbejdet kan derfor ses som en relationel, social proces, hvor roller og positioner i felten løbende udvikles. Målet er bevidst at udnytte sin tilstedeværelse ved at være reflektiv omkring sin egen deltagelse (Gulløv & Højlund, 2003, s. 111). I overensstemmelse med pragmatismen handler det således om at skabe en refleksiv

forbindelse mellem det, vi gør i felten, og det, som vi erfarer deraf. Det bevirker, at vi løbende er nødt til at forholde os til og stille os både nysgerrige og ikke mindst kritiske overfor, hvordan vi er positioneret i felten, og hvilken viden vi derigennem genererer.

Et pragmatisk og antropologisk inspireret undersøgelsesdesign kan således bruges til at forstå mennesker i samspil med den situation, vi studerer, men kan også bruges til at forstå egen læreproces i felten. Whyte peger på, at en pragmatisk tilgang til antropologisk forskning således ikke kun fordrer kritisk refleksion over den indsamlede empiri, men også fordrer en kritisk refleksion over forskerens indflydelse på den indsamlede empiri (Whyte, 1999a, s. 235). I afsnittet *Feltarbejde og deltagerobservation* uddybes yderligere refleksion omkring vores adgang til feltet, den løbende rolletildeling og vores position som forskere i felten.

## **2.2 Specialets metodiske ramme**

I dette speciale søges empirien i et felt, hvor omdrejningspunktet er børns hverdagsliv. Den viden, der skabes gennem arbejdet, er dermed bundet op på de rationaler og den dynamik, der kendetegner de fællesskaber, vi har haft adgang til. I dette afsnit beskrives indledningsvist de overordnede etiske overvejelser, vi har gjort os forud for vores feltarbejde. Dernæst udfoldes de metodiske overvejelser, der ligger bag vores empiriindsamling.

### **2.2.1 Overordnede etiske overvejelser**

At beskæftige sig med kvalitativ forskning er en værdiladet aktivitet, der må medføre en række etiske overvejelser fra forskerens side (Brinkmann, 2015, s. 463). Ifølge pædagogisk antropolog og lektor ved Aalborg Universitet, Margit Saltofte, påhviler der forskeren et særligt etisk ansvar, når der bedrives forskning, der vedrører og implicerer børn. Selvom børn anses som eksperter i eget liv, er det ikke nødvendigvis det samme, som at de forstår det. Der eksisterer en forskel i at kende en praksis eller kultur og erkende den (Saltofte, 2016, s. 102). Saltofte henviser til FN's Børnekonvention, som er internationale retningslinjer skabt for at sikre børn overalt i verden lige rettigheder. Børnekonventionen bygger på to tilgange til børns rettigheder, hvor den ene tilgang

anser børn som værende sårbare og derfor kan have brug for voksnes beskyttelse. For forskeren betyder dette, at denne er særligt forpligtet til at agere på vegne af børnene. Forskeren repræsenterer dermed børnenes stemme i forhold til at fremme deres interesser. På den anden side betones der også i børnekonventionen, at børn skal anses som ligestillede med voksne, hvilket betyder, at børn kan repræsentere sig selv og tale deres egen sag. I forskningsmæssig øjemed implicerer dette, at børnene skal inddrages i beslutninger med relevans for deres liv og interesser (Saltofte, 2016, s. 102). I det nedenstående beskrives en række overordnede forhold for feltarbejdet, der har medført konkrete tiltag.

Forud for feltarbejdet er både børn og forældre blevet orienteret om vores besøg af klassens lærer. Forældrene orienteres allerede ved skolestart i august på et forældremøde, ligesom de også modtager orienteringsbreve, sendt til dem via Forældreintra, som giver indblik i formålet med besøgene og de dertilhørende aktiviteter. I brevene tydeliggøres det, at børnenes deltagelse er frivillig, samt at deres eventuelle bidrag vil blive anonymiseret og være underlagt tavshedspligt. Børnene orienteres ligeledes om disse forhold forud for vores besøg ved, at klasselæreren formidler forhold omkring vores besøg samt besøgenes formål til dem i forbindelse med en dialog på klassen. Børnene har mulighed for at stille spørgsmål til læreren om ting, de er i tvivl om i denne forbindelse. Da det er centralt for os at anerkende børnenes ret til at repræsentere sig selv og tale deres egen sag, bliver de ligeledes orienteret om, at de til enhver tid selv kan fortryde deres beslutning om at deltage. Vi er dog opmærksomme på, at der her eksisterer en udfordring i forhold til de institutionelle rammer, hvorunder vores undersøgelser er foretaget. Børnene er her underlagt kravet om at følge undervisningen i skolen, hvilket kan vanskeliggøre muligheden for at sige fra (Saltofte, 2016, s. 102).

Sammen med de orienteringsbreve, som sendes ud til forældrene, vedhæftes ligeledes et informeret samtykke. At indhente informeret samtykke fra de informanter, som er genstand for en undersøgelse, er et centralt element i de forskningsetiske retningslinjer. Hensigten er, at informanterne forud for undersøgelsen er informeret omkring dennes formål, og at de kan tilkendegive, hvorvidt de ønsker at deltage eller ej

(Tjørnhøj-Thomsen & Whyte, 2007, s. 108). Undersøgelser, hvor børn indgår som informanter, er underlagt nogle særlige forhold i forbindelse med informeret samtykke. Her er det forældrene, der som børnenes myndighedspersoner kan give tilladelse til, at deres børn må deltage i undersøgelsen.

Den informerede samtykkeerklæring hentes i dette speciale fra de deltagende børns forældre forud for specialets feltarbejde. Der udsendes og indhentes separate orienteringsbreve og samtykkeerklæringer til den del af feltarbejdet, der finder sted i efteråret 2016 og til den del af undersøgelsen, der finder sted i foråret 2017. Da feltarbejdet i foråret 2017 udvides til også at omhandle deltagende observationer i SFO'en, informeres forældre og børn i institutionen omkring dette. Ligeledes informeres de øvrige børn i institutionen og deres forældre omkring vores besøg og formålet med disse via både samtaler med børnene og informationsbrev til forældrene.

Vi har således tilstræbt forud for feltarbejdet at leve op til kravet om informeret samtykke fra alle dem, der indgår som direkte informanter i vores undersøgelse. Ligeledes har vi orienteret de øvrige berørte, som ikke direkte indgår i vores observerede genstandsfelt, men som alligevel vil være en perifer del af den kontekst, som vores informanter indgår i forbindelse med vores besøg og givet mulighed for at stille spørgsmål eller frasige sig deltagelse. Vi er dog også bevidste om, at etiske dilemmaer ofte opstår undervejs i undersøgelsen, og det kan derfor være svært på forhånd at informere om, hvad undersøgelsens resultat vil indebære for informanterne.

I udarbejdelsen har vi ligeledes tilstræbt at sikre vore informanternes anonymitet. At sikre deltagernes anonymitet er relateret til det, Brinkmann beskriver som mikroetiske problematikker, som handler om at tage vare på de mennesker, der indgår som en del af forskningen (Brinkmann, 2015, s. 473). Feltarbejdets interessefelt omhandler både direkte og indirekte emner, der vedrører børnenes levede liv. Emner, der kan være sensitive for det enkelte barn at udtale sig om, fordi det derved utilsigtet kan komme til at udstille sig selv eller udlevere følsomme oplysninger om sig selv eller sine nærmeste (Saltofte, 2016, s. 106). Disse etiske forhold tillægges derfor særlig opmærksomhed både i udformningen af interviewguiden og i selve interviewsituationen samt i de uformelle samtaler med børnene. Yderligere overvejelser herom udfoldes

senere i afsnittet *Gruppeinterviews*. Det er derfor essentielt at sikre børnenes anonymitet gennem anonymisering i både feltnoter og i de transskriberede interviews. I transskriberingen og i feltnoterne vil børnene fremgå med bogstavet P eller D, afhængig barnets køn, samt et tal, der refererer til, hvilken rækkefølge børnene deltager i; eksempelvis angives en af pigerne med betegnelsen P1. I forhold til at sammenholde interviews og feltnoter vil det samme barn have samme betegnelsen begge steder. Eventuelle andre egnavne eller stednavne anonymiseres ligeledes, så de ikke kan genkendes. I samme forbindelse opbevares og senere bortskaffes empirisk materiale på forsvarlig vis.

I et feltarbejde er en af udfordringerne for forskeren at balancere mellem distance og involvering i felten. Igennem deltagerobservationer etableres ofte sociale relationer mellem informanter og forsker. Samtidig er distance og objektivisering til netop disse centralt for muligheden for generering af viden i projektet (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte, 2007, s. 109). At balancere mellem på den ene side at være involveret i felten og på den anden side forsøge at skabe sig en tilpas distance kan medføre nogle etiske udfordringer, som forskeren er nødt til at forholde sig til. Når undersøgelsen har børn som genstandsfelt skærpes behovet for disse etiske overvejelser yderligere. Det kan være vanskeligt for de børn, der indgår i undersøgelsen at forstå konsekvenserne af deres relationer til forskeren. Ligesom det kan være svært for dem at gennemskue konsekvenserne af deres handlinger og vidensdeling i en given undersøgelse. For at imødegå og håndtere nogle af disse etiske udfordringer har det været essentielt for os at være åbne over for børnene omkring vores identitet som forskere og vores hensigt med at være til stede. Vi har i forbindelse med opstart af hver del af feltarbejdet præsenteret os ved både at fortælle omkring vores baggrund og formålet med vores besøg. I præsentationen har vi tilstræbt at tage højde for børnenes alder i formidlingen både i forhold til den information, der er givet omkring formålet med feltarbejdet og præsentationen af os selv og vores deltagelse i felten.

Undervejs i feltarbejdet har vi anvendt det, som Tjørnhøj-Thomsen betegner som en *situationel etik*, hvor viden om den aktuelle empiriske kontekst forbindes med løbende etiske overvejelser (Tjørnhøj-Thomsen, 2003, s. 109). Her har vi løbende undervejs i



feltarbejdet forsøgt at forholde os etisk ansvarligt i forhold til de konkrete situation og de udfordringer, vi har stået overfor. Dette har til tider været en udfordring, fordi vi via vores deltagelse i felten, har oplevet situationer, hvor eleverne har søgt vores hjælp, som voksne eller har fortalt os fortrolige ting i uformelle samtaler. Vi har således løbende i feltarbejdet foretaget afvejninger af konsekvenserne for vores informanter af vores indgriben i felten, hvilket udfoldes i nedenstående afsnit.

### **2.2.2 Feltarbejde og deltagerobservation**

Feltarbejde er en overordnet betegnelse, der dækker over forskellige grundlæggende metodiske tilgange og værktøjer, der anvendes i den antropologiske forskningstilgang (Saltofte, 2016, s. 23). Inden for feltarbejde indgår deltagerobservation som en bærende metodisk tilgang. Ofte anvendes begreberne 'feltarbejde' og 'deltagerobservation' synonymt med hinanden, og disse to begreber kan således være svære at adskille, fordi de bagvedliggende metodiske overvejelser lapper over og griber ind i hinanden (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte, 2007, s. 87).

I dette afsnit redegøres der dels for de overordnede metodiske overvejelser omkring feltarbejdet i dette speciale og dels for de mere konkrete overvejelser i forhold til de deltagerobservationer, vi har udført i denne forbindelse.

Som beskrevet i det videnskabsteoretiske afsnit er den antropologiske tilgang til videnskabelse lig pragmatismens: at viden og erfaring skabes gennem tilstedeværelse i og i interaktion med felten (Whyte, 1999a). Et vilkår i den antropologiske forskning er således, at videnskabelse sker gennem deltagelse i hverdagssituationer (Gulløv & Højlund, 2003, s. 17). Feltarbejde handler altså om at undersøge det selvfølgelige i hverdagens praksisser og derigennem få øje på en uformel, tavs viden.

Målet for vores feltarbejde er at afdække den hverdagsviden og de indforståede kulturelle logikker, der ligger bag børnenes brug af digitale medier i samvær, handlen og meningsskabelse med jævnaldrende. En sådan afdækning lader sig sjældent på tilstrækkelig vis indfange gennem eksplicitte udsagn, som det eksempelvis gøres i interviews, idet kulturelle værdier og holdninger ofte er indlejret i vores handlinger og samværsformer, uden vi nødvendigvis er bevidste omkring det (Gulløv & Højlund,

2003, s. 18). I stedet kan deltagerobservation være med til at understøtte interviewsituationer ved at indskærpe dets fokus og derved gøre spørgsmålene mere relevante. På den måde kan deltagerobservation være medvirkende til at bidrage med essentiel viden om forhold i informanternes hverdag, som kan være svært tilgængelig i interviewsituationer, fordi det indgår som en tavs, selvfølgelig viden (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte, 2007, s. 90).

Et feltarbejde er ikke et udtryk for en bestemt metodisk tilgang, men rummer i stedet mange forskellige muligheder og tilgange. Enhver undersøgelse må derfor løbende tilpasses den felt og den problemstilling, der arbejdes ud fra (Gulløv & Højlund, 2003, s. 19). Ifølge Saltofte, må den antropologiske metode være 'bøjelig', fordi det empiriske materiale, der indsamles, ikke indtager en fast form, men løbende er under tilblivelse (Saltofte, 2016, s. 27). Dette kræver et fleksibelt undersøgelsesdesign, hvor metoder til videnskabelseudvikles undervejs. Der ligger således en instrumentel og eksperimenterende tilgang til grund for undersøgelsesdesignet i dette speciale, hvor metodernes overordnede mål er at fungere som værktøj til generering af viden. Overordnet trækkes i dette feltarbejde på de metodiske værktøjer deltagerobservation og semistrukturerede gruppeinterviews. Metoderne er valgt for at skabe en mangesidig viden om børns forståelse og anvendelse af digitale teknologier i forbindelse med samværet med jævnaldrende. Metoderne har løbende udviklet sig og er blevet varieret i deres udformning, efterhånden som vi gradvist er blevet mere vidende og erfarne i det felt, vi undersøger. Processen har medført en opmærksomhed på hvilke elementer og forhold, der er centrale i undersøgelsen, og som derfor har krævet en uddybelse. I de næstfølgende afsnit beskrives de overvejelser, som vi har gjort os forud for og i forbindelse med anvendelsen af disse metodiske værktøjer i feltarbejdet.

### **2.2.3 Feltarbejde i flere kontekster**

I feltarbejdet udføres *flerstedet etnografi* (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte, 2007, s. 91), hvor feltarbejdet ikke er bundet til én specifik lokation, men i stedet er optaget af at følge informanter i forskellige kontekster. Inden for flerstedet etnografi arbejdes ud fra tanken: "Follow the people" - hvilket implicerer en antagelse om, at undersøgelsesfeltet

er mobil, multisitueret og under stadig forandring (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte, 2007, s. 92f). En sådan tilgang betyder, at der anvendes en eksplorativ tilgang til feltarbejdet, hvor den specifikke lokation, hvorunder feltarbejdet udføres, ikke er givet på forhånd. Derimod opstår og konstrueres forskerens vej rundt i feltarbejdet undervejs alt efter, hvad der viser sig relevant at forfølge i udforskningsprocessen (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte, 2007, s. 92f).

I vores feltarbejde har det betydet, at de lokationer, hvor feltarbejdet er blevet udført, gradvist er blevet udvidet undervejs: I den første periode af feltarbejdet, der strakte sig fra august til oktober 2016, tog det udelukkende afsæt i én lokation, som var skolen. Den første periode i feltarbejdet blev udført af Sanne i forbindelse med indhentning af empiri til 9. semesterprojektet. Målet med Sannes 9. semesterprojekt var at undersøge, hvordan skolen og det fagprofessionelle personale kunne arbejde med en erfaringspædagogisk tilgang til digital forståelse med børn i en børnehaveklasse ved at udvikle et konkret erfaringspædagogisk forandringsdesign og teste dette i praksis (Wind, 2017). Feltarbejdets hovedformål var derfor at undersøge, hvilke erfaringer børnene havde med digitale medier i både skole og fritid, når de startede i skolen. I dette feltarbejde anvendtes både deltagerobservationer og gruppeinterviews. Den indsamlede empiri blev anvendt til at udvikle og efterfølgende teste et erfaringspædagogisk design i en temauge i klassen under overskriften *Digitale Venskaber*. Sanne anvendte en tidligere tilknytning til undervisningsstedet som vejen ind i felten. Refleksioner omkring adgang, position og roller i feltarbejdet udfoldes i afsnittene *Adgang til felten* og *Roller og positioner i feltarbejdet*.

I den anden periode af feltarbejdet blev feltarbejdet udført af både Kathrine og Sanne. Her var hovedinteressen at prøve at forstå, hvordan digitale medier indgik i børnenes samvær i de forskellige institutionelle kontekster, og hvordan disse influerede på deres samværsformer. Feltarbejdets lokation blev derfor udvidet til nu også at indbefatte den SFO, der var tilknyttet skolen. I feltarbejdet fulgte vi børnene fra de mødte ind i SFO'en om morgenen, videre over i skolen og gennem skoledagen og dens varierede aktiviteter. Dette indebar at følge børnene i både lektioner og frikvarterer, ustrukturerede og mere strukturerede undervisningsformer, i og uden for klasselokalet

og også i samspil med andre klasser. Ligeledes gik vi med de børn fra klassen, som skulle i SFO om eftermiddagen, videre over i SFO'en, hvor de havde 'spilledag' de dage, vi observerede.

Deltagerobservationerne havde i den første del af feltarbejdet primært til formål at observere, hvordan børnene brugte digitale medier i forskellige undervisningssituationer; i både strukturerede undervisningssammenhænge som klasseundervisning, og i mere ustrukturerede undervisningssituationer, hvor børnene for eksempel arbejdede i grupper omkring eller individuelt med en iPad. Dette gjorde skolen som lokation til en velegnet arena for disse observationer. Denne børnehaveklasse havde helt fra skolestart haft undervisning i brugen af iPads som en fast aktivitet på skoleskemaet en lektion om ugen. De deltagende observationer foregik i disse lektioner periodisk fra slut august til slut september. Gruppeinterviewene blev derefter foretaget på baggrund af disse observationer, og målet var her også at forsøge at få eleverne til at italesætte, hvordan de oplevede at bruge iPads og andre digitale medier i deres fritid, hvilke erfaringer de bragte med sig i skolen, samt hvordan de havde tilegnet sig denne uformelle viden. De bagvedliggende metodiske overvejelser omkring gruppeinterviews uddybes i afsnittet *Gruppeinterviews*.

I forbindelse med udførelsen af deltagerobservationerne blev der ikke anvendt en på forhånd udformet observationsguide. Observationerne var i stedet styrede af vores overordnede forskningsspørgsmål, hvilket vil sige, at de var drevet af interessen for at få mere viden om, hvilken rolle digitale medier spiller i vores informanternes hverdag. Det var vigtig for os ikke at lade os være for styrede af vores overordnede vidensmål. Vi har forsøgt at gå til felten med en nysgerrighed og åbenhed i forhold, hvad disse observationer kunne tilvejebringe af forbløffelser. Vi har ligeledes været indstillede på, at observationerne kunne føre os i nye retninger i både det videre feltarbejde og specialet.

Under feltarbejdet skrev vi løbende feltnoter. De indledende feltnoter blev skrevet i felten i form af små noter og sætninger på en medbragt blok, som vi havde med os rundt i felten. Efter en afsluttet dag blev disse renskrevet og skrevet mere detaljeret ud i et dokument på computeren. For at undgå at overse nogle centrale elementer var vi

omhyggelige med at lave grundige beskrivelser af det, vi observerede. Nogle af elementerne forekom som gentagelse af tidligere observationer, da der for eksempel særligt i børnehaveklassen ofte anvendes faste rutiner, hvormkring skoledagen er opbygget. Ved alligevel at lave disse uddybende beskrivelser forsøgte vi at distancere og fremmedgøre os over for vores observationer for på den måde at undgå at overse nogle selvfølgeligheder og rutiner i hverdagen, som senere i undersøgelsen kunne vise sig at have betydning. På den måde kan den nedskrevne tekst have en distancerende virkning, der kan fremkalde nye og overraskende mønstre (Ehn & Löfgren, 2006, s. 161).

#### **2.2.4 Adgang til felten**

Adgangen til felten er som før nævnt blevet skabt på baggrund af Sannes tidligere tilknytning til skolen. Både Sanne og Kathrine er uddannet lærere og har således begge erfaring med undervisning i folkeskolen.

At studere og på den måde indgå i en på forhånd velkendt praksis kan have både fordele og ulemper. Det kan på mange områder lette den praktiske udførelse af et feltarbejde, idet det giver en legitim adgang til felten. Et forhåndskendskab til den undersøgte kultur kan ligeledes gøre det lettere at indgå i og hurtigere blive accepteret som legitim deltager. Netop forhåndskendskabet kan dog også blive en udfordring, når man undersøger egen kultur eller velkendt praksis; Wadel peger på, at en udforskning i egen kultur kan medføre "blinde pletter", hvor det, der bliver taget for givet - "det selvfølgelige"- ikke opdages. Det skyldes, at man ved at undersøge egen kultur deler det, som Wadel betegner som gensidig viden, en fælles form for vidensberedskab, der er udgangspunktet for skabelsen af en fælles forståelse (Wadel, 1991, s. 18f). Et centralt element i et feltarbejde er netop at stille sig undrende over de forhold, man konfronteres med, idet det er denne undren, der giver anledning til at stille spørgsmål og derigennem anledning til at forsøge at skabe mening i rationalerne bag en iagttaget praksis (Gulløv & Højlund, 2003, s. 19). En sådan viden kan således stække det, som inden for antropologien kaldes for det 'antropologiske blik', som er den særlige måde at observere og være til stede i felten på, hvor der tilstræbes at forstå og sætte sig i

informantens sted (Saltofte, 2016, s. 19). For forskere, der undersøger egen kultur, må der derfor skabes en balance mellem på den ene side at være bevidst omkring den forhåndsviden, som bringes med ind i felten og samtidig sætte parentes om netop denne ved at forsøge at bestræbe sig på at lægge afstand til det velkendte for at kunne møde felten med en åbenhed og nysgerrighed. En måde at imødegå disse blinde pletter, som feltarbejder i egen kultur, kan ifølge Wadel være ved i en undersøgelse at koncentrere sig om en mindre del af en kultur velvidende, at denne kultur stadig indgår som en brik i en overordnet kultur. På den måde skabes mulighed for at fordybe sig i en virkelighed, som ikke er helt lig ens egen (Wadel, 1991, s. 19f).

I feltarbejdet har vi anvendt denne tilgang ved at undersøge, hvordan børnene skaber deres egen digitale kultur under institutionelle rammer fremfor at fokusere på enten skolen eller SFO'en som en kultur. Selvom lokationen har været velkendt for os, har vi ved at fokusere på børnenes handlinger og meningsskabelse i de forskellige kontekster, kunnet udforske en for os ukendt praksis: børns digitale samværsformer.

### **2.2.5 Roller og positioner i feltarbejdet**

I et feltarbejde deltager forskeren i det sociale liv i det omfang, det er muligt, og på samme tid observeres og lyttes der til, hvad informanterne fortæller. Adgangen til indsigt og viden afhænger således af den relation, der etableres i felten, og af den måde forskeren skaber sig adgang til felten (Hastrup, Rubow, & Tjørnhøj-Thomsen, 2011, s. 61). Her spiller gatekeeperen en central rolle, idet det er gennem gatekeeperen, at der skabes adgang til felten. Adgangen til felten og andre menneskers hverdagsliv er ikke givet, blot fordi en central gatekeeper giver formel tilladelse til deltagelse. Roller og positioner i felten står løbende til forhandling under selve feltarbejdet, og forskeren kan ikke frit vælge en ønsket rolle. I stedet tildeler feltens deltagere et udvalg af muligheder, der kan variere alt efter den sociale situerede kontekst (Saltofte, 2016, s. 34).

At udføre feltarbejde inden for egen kultur kan også betyde en særlig adgang til felten. Gatekeeperen til felten er i dette speciale klasselæreren i børnehaveklassen. At anvende klasselæreren som gatekeeper har i dette feltarbejde betydet, at Sanne allerede, inden hun trådte ind i felten i den første periode af feltarbejdet, oplevede at være

positioneret som 'lærer' af personalet på skolen, hvor hun blev anset som 'kollega'. Det gav hende en særlig adgang til felten som legitim deltager via det fagprofessionelle personale. Dermed fik vi en privilegeret adgang til 'maskinrummet' bag felten, hvilket betød, at vi blev inddraget i de overvejelser, som klasselæreren havde i forbindelse med tilrettelæggelsen af den undervisning, hvori digitale medier indgik. Som sådan var det ikke en direkte del af vores interessefelt i feltarbejdet, men vi oplevede alligevel, at de uformelle samtaler omkring undervisningen, som vi havde med klasselæreren, undervejs i feltarbejdet indgik som en vigtig del i det samlede feltarbejde. På den måde kom personalet også implicit til at indgå som en del af undersøgelsens genstandsfelt. Selvom det ikke var dem, vi observerede, havde de en afgørende betydning for den ramme, der blev skabt for børnenes digitale samværsformer i de forskellige kontekster.

Børnene i børnehaveklassen havde ikke noget forhåndskendskab til Sanne som lærer, inden hun påbegyndte feltarbejdet, da de ikke havde gået på skolen, mens hun havde været tilknyttet skolen som underviser. Alligevel oplevede Sanne ret hurtigt i den første del af feltarbejdet at blive en accepteret og legitim deltager i klasselokalet. Hun blev indledningsvist af klasselæreren præsenteret som "hende, der skal se, hvordan vi arbejder iPads i undervisningen." (Feltnoter 25. august 2016). Klasselæreren positionerede således Sanne som *lærling* i præsentationen af hende i felten ved at beskrive hende, som en der skulle lære af børnene. Lærlingerollen er ofte en tilstræbt rolle i den antropologiske forskning, fordi den kan give en unik adgang til informanternes indforståede meningsskabelser og handlemønstre ved at skabe et mester- og lærlingeforhold mellem informant og forsker, hvor det er fuldt ud accepteret at stille 'dumme' spørgsmål og stille sig uvidende i felten (Wadel, 1991, s. 34f). I de indledende deltagerobservationer i august og september var hendes rolle primært at observere og stille sig spørgende og undersøgende i forhold til, hvordan eleverne agerede, når de anvendte iPads i undervisningen.

Rollen i felten udviklede sig gennem feltarbejdet, hvilket betød, at Sanne både blev tildelt, men også bevidst frasagde sig lærlingerolle og i stedet indgik i andre roller i felten. Dette skete blandt andet i forbindelse med testningen af læringsdesignet tilknyttet 9. semesterprojektet, hvor Sanne skulle indgå i felten i en ny rolle som

underviser. Denne nye rolletildeling fik også betydning for den rolle, hun indtog i feltarbejdets anden periode. Her havde børnene erfaret, at Sanne også kunne indtage rollen som underviser, og den rolle viste sig vanskelig at fravriste sig i klasselokalet, hvor hun oplevede, at mange børn søgte hendes hjælp til løsning af konkrete opgaver. Dette vanskeliggjorde mulighederne for at bevæge sig frit rundt i klasselokalet og observere det, der foregik. Ifølge Saltofte kan rollen som lærer svække det antropologiske blik, fordi børn, som elever ofte tillægger denne rolle en bestemt betydning. Saltofte fremhæver, at det at indtage en professionsrolle, som for eksempel lærer, kan medføre "(...) et vurderings- og restriktionsperspektiv", hvilket afføder en implicit indsocialiseret, ofte tilbageholdende, rolle for børnene." (Saltofte, 2016, s. 34). I Sannes tilfælde var det ikke en tilbageholdende rolle, nærmere det modsatte, om end også denne var implicit indsocialiseret i de forventninger, børnene havde til en lærer, som en man kunne søge hjælp hos.

Da Kathrine entrerede i den anden del af feltarbejdet, blev hun positioneret som nyankommen, men hun oplevede, at den legitime adgang, som Sanne havde skabt i den første del af feltarbejdet, også gav hende en legitim adgang til felten. Den første dag i felten blev også hun præsenteret af klasselæreren, som "Kathrine, der ligesom Sanne er her for at lære lidt om, hvad det vil sige at gå i børnehaveklassen." (Feltnoter 15. marts 2017). Hun blev dermed også indledningsvist positioneret som en nyankommen, der skulle lære af børnene ved at observere dem.

Inden vi påbegyndte den anden del af feltarbejdet, havde vi på forhånd gjort os flere overvejelser omkring, hvilken rolle vi stræbte efter at indtage. Eftersom Sanne allerede var godt kendt på skolen, så måtte vi acceptere det vilkår, at hun, når feltarbejdet foregik i skoledelen, var nødt til at være mere deltagende i de aktiviteter, som var i felten, fordi der herskede en forventning til hende om dette, mens målet for Kathrines observationer var at distancere sig lidt mere til informanterne i sine observationer i felten.

Hasse fremhæver i bogen *Kulturanalyse i organisationer - Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser* (Hasse, 2011) tre mulige forskerpositioner, som defineres i graden af deltagelse og læring i et feltarbejde: *forskerkonsulenten*, *forskerdeltageren* og



*deltagerforskeren*. Disse positioner er aldrig statiske, men forhandles og udvikles løbende i feltarbejdet og de forskellige kontekster giver forskellige muligheder for deltagelse (Hasse, 2011, s. 116).

I den første del af feltarbejdet indtog Sanne en position som forskerdeltager, hvor hun kunne bevæge sig rundt i felten i en mere observerende og distanceret end deltagende rolle (Hasse, 2011, s. 119ff). Denne rolle udviklede sig gradvist og undervejs i feltarbejdet blev Sanne tildelt rollen som deltagerforsker, der er karakteriseret ved at have en mere aktiv og deltagende rolle i felten (Hasse, 2011, s. 122ff). Da Kathrine entrerede feltarbejdet i skolen i anden del af feltarbejdet, blev hun ligeledes positioneret som forskerdeltager. På den måde blev der skabt plads og mulighed for generering af viden ud fra to forskellige positioner, hvor Kathrine kunne foretage mere distancerede og tilbagetrukne observationer, mens Sanne kunne bidrage med viden fra en mere deltagende position.

I SFO'en oplevede vi begge at være positioneret anderledes. Også her var adgangen til felten skabt gennem Sannes tidligere tilknytning til skolen. Sanne havde dog aldrig været i SFO'ens lokaler, når det fungerede som SFO, så det var derfor en ukendt kontekst, som vi begge skulle udforske. Forud for vores besøg gjorde vi det tydeligt for personalet, at vi tilstræbte udelukkende at observere børnene fra børnehaveklassen og hovedsageligt, når de befandt sig i spillerummet. Spillerummet var således den lokation i felten, hvor vi primært opholdt os. Det betød, at vi var på afstand af de øvrige børn og voksne, som opholdt sig i de andre lokaler i huset. Børnene fra børnehaveklassen synes at acceptere, at vi her indgik i en mere distanceret rolle, hvor vi ikke direkte interagerede med dem. De henvendte sig kun i sjælden grad direkte til os, men svarede os dog, når vi spurgte ind til noget, som vi var nysgerrige efter at få børnene til at italesætte eller forklare os. Vi var altså begge to her i rollen som forskerdeltagere. Vi forsøgte at udvikle vores rollerepertoire og positionere os mere som deltagerforskere ved at forsøge at invitere os selv til at spille med og deltage i de aktiviteter, som de lavede sammen i spillerummet, men vi oplevede flere gange, at børnene afviste os og så at sige nægtede at give os "adgang" til deres samvær. En

pointe, som vi fandt særligt lærerig, og som også vil blive udfoldet yderligere i analysen senere i specialet.

### **2.2.6 Gruppeinterviews**

Inden for human- og samfundsvidenskaberne er det generelt set en udbredt praksis at interviewe mennesker om deres oplevelser, holdninger og livshistorier. (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 29). I dette speciale blev interviews brugt som en af flere metoder til at få børns udsagn om deres eget hverdagsliv frem på en meningsfuld måde. Ved at supplere deltagerobservationen med interviews blev der mulighed for at skabe en mere uddybende og nuanceret viden om børnenes brug og forståelse af digitale medier. I alt udførtes fire kvalitative, semistrukturerede gruppeinterviews.

Både form og målgruppe fordrede metodiske og etiske overvejelser, hvilket dette afsnit udfolder og uddyber. Det kvalitative, semistrukturerede interview blev valgt netop med baggrund i målgruppen og den viden, der søgtes. Ved at vælge et kvalitativt interview, udført efter en semistruktureret interviewguide, fik interviewet karakter af en samtale; en for børnene velkendt kommunikationsform, der kunne være medvirkende til at skabe tryghed og som ligeledes kunne skabe et naturligt flow i interviewet. Ved at interviewe børnene i grupper var målet at skabe den fornødne tryghed hos børnene.

I forbindelse med udførelsen af et interview er der naturligt indlejret en vis asymmetri i kraft af de forskellige roller i selve situationen (Hastrup m.fl., 2011, s. 71). Når informanterne er børn, er det asymmetriske magtforhold endnu stærkere, fordi relationen mellem barn og voksen som udgangspunkt er ulige (Lindberg & Knudsen, 2012, s. 50). De grupper, som børnene blev interviewet i, var sammensat af deres lærer. Ved at bede læreren danne grupperne ud fra hendes kendskab til børnene og deres indbyrdes relationer, var intentionen at opnå en større sandsynlighed for, at børnene var sammen med nogle, de følte sig trygge sammen med. Trygheden opfattes således som essentiel for børnenes lyst til at besvare spørgsmål under interviewene, og dette var en måde at tilgodese dette forhold. I samme forbindelse lå der dog også en opgave i at sætte rammerne således, at det enkelte barn ikke kom til at svare på mere, end han/hun havde lyst til. Det asymmetriske magtforhold kan påvirke barnet i dets iver på at

besvare spørgsmålene. Dette blev imødegået gennem en stor opmærksomhed på den rolle, vi indtog i feltarbejdet generelt. Opgave i forbindelse med interviewet var at være lyttende og skabe den fornødne tillid, men samtidig sørge for, at barnet ikke bliver så grebet af åbenheden, at det kom til at fortælle noget, som det egentlig ikke havde lyst til, fordi det følte sig forført af den voksnes interesse. En opmærksomhed Brinkmann også peger på som et generelt forhold mellem interviewer og interviewperson i forbindelse med kvalitativ forskning (Brinkmann, 2015, s. 465).

Det semistrukturerede interview er på sin vis både formaliseret, struktureret og åbent. Det er styret af de temaer, vi gerne vil vide noget om, men er på samme tid åbent for, at den interviewede kan bidrage med sit perspektiv (Hastrup m.fl., 2011, s. 77). Med denne tilgang blev der skabt mulighed for på samme tid at spørge ind til noget, som blev betragtet som betydningsfuldt, og samtidig skabt mulighed for at være nysgerrige på det, som børnene opfattede som betydningsfuldt.

Interviewguiden var udarbejdet efter nogle overordnede vidensmål, mens spørgsmålene var formuleret i et sprog, som børnene kunne forholde sig til (Se bilag 1: Interviewguide). Spørgsmålene var desuden formuleret, så de lagde op til, at børnene kunne svare frit. I interviewguiden var indtænkt forskellige konkrete øvelser, der kunne understøtte samtalen og dermed være behjælpelige til en begrebsliggørelse af elevernes viden (Se bilag 2: Beskrivelse af øvelser). Derigennem lagde vi op til, at børnene kunne komme med beskrivelser, der kunne udfoldes i interviewsituationen, og ligeledes var brugbare senere i analysefasen (Hastrup m.fl., 2011, s. 77). Guiden blev udviklet på baggrund af feltobservationer samt generelle forhold af interesse for os i forskningsprocessen.

I interviewsituationen var børnene delt op i mindre grupper af 2-3 børn pr. gruppe. Denne form blev valgt med baggrund i ovenstående overvejelser. Ved at det enkelte barn sad sammen med en eller flere klassekammerater blev der lagt vægt på trykningen for den enkelte. Ingen kom til at sidde alene over for en voksen, de ikke kendte så godt. Det potentielt ubehagelige for barnet ved det asymmetriske forhold mellem barn og voksen kunne udlignes en smule ved at lade flere børn sidde sammen.

Ved at lade flere børn deltage i et interview på samme tid blev der samtidig mulighed for, at børnene kunne inspirere og understøtte hinanden i deres udsagn; de udsagn, vi fik med derfra, kan således potentielt være mere uddybede og nuancerede, end hvis vi havde siddet med et enkelt barn. Gennem denne måde at strukturere formen på, gav vi ligeledes mulighed for, at den enkelte kunne tage en tænkepause. I arbejdet med 6-7 årige må der tages højde for deres evne til at bevare koncentrationen over længere tid.

Der er dog også bias forbundet med gruppeinterviews. I forbindelse med et tidligere projekt inden for dette vidensfelt har vi gjort os nogle erfaringer med, hvordan magtforhold internt i gruppen kan blive afgørende for, hvilke emner, der blev vægtet mest under de forskellige interview (Bach, Bastrup, & Wind, 2015, s. 54). Ved forud for interviewet at gøre klasselæreren opmærksom på denne problematik kunne hun indtænke den i gruppeinddelingen og således bidrage til, at magtstrukturen blev udjævnet mest muligt, mens der i interviewsituationen qua opmærksomheden blev spurgt uddybende ind til det enkelte barns udsagn. Ved at gøre dette kunne det give en fornemmelse af, hvorvidt det var barnets egen oplevelse og erfaring, eller om barnets udsagn bundede i eller var inspireret af klassekammeraternes oplevelser og erfaringer mere end barnets egne.

De kvalitative metoder, der ligger til grund for indsamlingen af empiri til dette speciale er kendetegnede ved, at forskeren bringer sig selv og sin egen fortolkning i spil gennem de valg, der træffes undervejs i den videnskabelige undersøgelse (Thisted, 2010, s. 168). Gennem interviews skabes indblik i børnenes oplevelse af deres brug og forståelse af digitale medier. For at forstå børnenes udsagn er det centralt at fastholde børneperspektivet og børnenes rolle som afgørende for vores adgang til viden. Når der spørges til børnenes oplevelser og erfaringer er det ud fra en forventning om, at de fortæller det, der er meningsfuldt og relevant fra deres perspektiv. Netop dette kræver åbenhed og lydhørhed over for deres svar, og det er derfor centralt, at vi indsamlingsfasen er bevidste om de forskellige perspektiver, der er på spil. Når den voksne ønsker adgang til viden gennem et barn, kan den voksne opfattes som nysgerrig og delvis uvidende, mens barnet opfattes som ekspert i eget liv. Det stiller krav til den

voksne om at bestræbe sig på at forstå barnets udsagn og handlinger ud fra barnets eget perspektiv (Kampmann, 1998, s. 35f).

Interviewet kan opfattes som en sproglig interaktion mellem informantgrupperne og interviewer og må derfor også senere analyseres som en social situation, hvor der produceres betydning, men ikke nødvendigvis data, der kan tolkes som sandheder (Petersen & Kjær, 2010, s. 7). Datamaterialet skal bearbejdes med henblik på at opnå en forståelse af, hvordan børnene forstår og anvender digitale medier i deres hverdagsliv, så det kan benyttes som et grundlag til at beskrive nogle væsentlige sammenhænge inden for vores undersøgelsesområde.

De fire interviews er optaget ved hjælp af både videokamera og diktafon. Videokameraet og diktafonens funktion var at fastholde og genkalde interviewsituationen efterfølgende med både et visuelt og et auditivt perspektiv. Ved at rette kameraet mod bordet fastholdtes de billeder og apps, der var omdrejningspunkt for den samtale, interviewet førte til. Diktafonen fastholdt samtidigt den auditive side af interviewsituationen. Interviewene blev transskriberet i fuld længde ud fra en enkelt transskriberingsstrategi, hvor det centrale var at fastholde meningsindholdet i elevernes udsagn, og hvor den visuelle og den auditive del blev forbundet ved, at de relevante handlinger, som eleverne foretog sig undervejs, blev indskrevet i parentes og markeret ved hjælp af kursiv i transskriptionerne.

Efter disse indledende rammer, der ligger til grund for en forståelse af specialets viden og empiriindsamling, fortsættes med specialets første undersøgelsesspørgsmål.

## KAPITEL 3:

### HVILKE FAKTORER I FÆLLESSKABET HAR BETYDNING FOR BØRNS UDVIKLING?

---

I dette kapitel vil vi lave en teoretisk undersøgelse af, hvilke faktorer i fællesskabet, der har betydning for de 6-7 årige børns udvikling. For at skabe den teoretiske ramme anvendes pragmatiker, filosof, sociolog og psykolog George Herbert Mead (1863-1931) og uddrag af hans teori om selvets udvikling. Vi inddrager ligeledes pragmatiker, filosof og pædagog John Dewey (1859-1952) og elementer fra hans teoretiske overvejelser om erfaringers indflydelse på individers meningsskabelse. Både Mead og Dewey har fokus på individets relationelle afhængighed af interaktion og praktisk samhandling med de sociale omgivelser. Til at perspektivere og uddybe forståelsen af dynamikkerne bag deltagelse i fællesskabende processer anvender vi læringsteoretiker Etienne Wenger (1952-) og hans begreb *praksisfællesskaber*. Alle tre teoretikere anser læring og identitetsdannelse som en socio-kulturel proces. Hovedinteressen er at undersøge og ikke mindst forklare betydningen af individets deltagelse i sociale fællesskaber. I teoriafsnittet anvender vi Dewey og Mead til at indkredse betydningen af individets relationelle afhængighed af interaktion i fællesskaber. Wengers begreb om praksisfællesskaber anvendes til at skabe en forståelse for, hvilke dynamikker, der ligger indlejret i et fællesskab samt måden hvorpå mening og betydning skabes gennem deltagelse i fælles praksis.

Teoriafsnittet er bygget således op, at der indledningsvist redegøres for Meads perspektiver på selvets dannelse under den overordnede overskrift *Fællesskabets betydning for udvikling af selvet*. Dette afsnit bygger på læsninger af den danske oversættelse (2005) af Meads bog *Mind, Self and Society* (1934) samt professor ved Aalborg Universitet, Erik Laursens tolkning af Meads teori i *George Herbert Mead - selvets sociale genese* (2011).

Dernæst redegøres for Deweys perspektiver på erfaringers betydning for meningsskabelse under overskriften *Erfaringers betydning for meningsskabelse*.

Udforskningen af Deweys erfaringsbegreb tager sit primære afsæt i de danske oversættelser af værkerne *Democracy and Education* (1916, på dansk 2005) og *Experience and Education* (1938, på dansk 2008) samt kapitlet *Having an Experience* i Deweys værk *Art as Experience* (1934). Ligeledes suppleres der i afsnittet med sekundær litteratur ved at anvende Fink, Elkjær og Brinkmanns læsninger af Deweys værker.

Endelig redegøres for Wengers begreb praksisfællesskab under den overordnede overskrift *Meningsskabelse gennem fælles praksis*. Afsnittet udarbejdes på baggrund af læsninger af de danske oversættelser af Lave og Wengers *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation* (1991, på dansk 2003) og Wengers *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity* (1998, på dansk 2004).

Hovedpointerne i de tre teoriafsnit opsummeres og sættes i relation til specialets genstandsfelt i afsnittet *Opsamling: Udvikling af analysespørgsmål*.

### **3.1 Fællesskabets betydning for udvikling af selvet**

I dette afsnit beskrives og udfoldes en række relevante aspekter fra Meads teori om udviklingen af selvet. Der beskrives dels en række generelle forhold, der gør sig gældende i denne udvikling, men omdrejningspunktet for de valgte aspekter er jævnfør specialets genstandsfelt afgrænset til den udvikling, der er relateret til de 6-7 årige børn. Baggrunden for dette uddybes i beskrivelsen af Meads begreber om Jeg'et og Mig'et samt hans idéer om, hvordan begreberne leg og spil illustrerer udviklingen i barnets samspil med dets omverden og bidrager til forestillingen om den generaliserede anden.

#### **3.1.2 Handling i fællesskabet som betingelse for udvikling af selvet**

I Meads tænkning af selvets udvikling står dannelsen af bevidstheden og selvet i et socialt samspil som noget helt centralt. Slår man op i Politikens Nudansk Ordbog er *et selv* "ens grundlæggende personlighed el. natur" (Becker-Christensen, 2001, s. 1197). Selvet dannes ifølge Mead som en del af individets sociale erfaringsdannelses- og aktivitetsproces og betragtes derfor ikke som medfødt; det er dynamisk og under stadig

udvikling gennem interaktion med dets omverden. Mead beskriver det blandt andet således: “En person bliver til en personlighed, fordi han hører til i et menneskeligt fællesskab, og fordi han indoptager fællesskabets institutioner i sin egen livspraksis.” (Mead, 2005, s. 189). Selvet forstås dermed grundlæggende som en social struktur, der bliver til som en del af en social erfaringsdannelse. Et væsentligt element i denne sociale erfaringsdannelse er kommunikation, der dels er rettet mod andre, men i høj grad også rettet mod én selv, hvilket bidrager til at kvalificere individets adfærd. Mead fremhæver, hvordan tale er betydningsbærende, når “(...) handlingen gør noget ved den handlende selv, og at virkningen tilbage på individet selv bliver en del af den intelligente gennemførte samtale med andre.” (Mead, 2005, s. 170). Den tænkning, der er knyttet til denne kommunikationsproces, udgør grundlaget for og forberedelsen til den sociale handling og er med til at sikre, at handlingen opleves som hensigtsmæssig i den sociale proces, hvor indenfor den udføres.

### **3.1.3 Selvet som refleksivt**

Gennem udviklingen og tilegnelsen af et selv, tilegnes samtidig en særlig livspraksis i relationen med forskellige andre individer, fordi det forudsættes, at individerne i denne sociale proces indgår i en form for samarbejdende virksomhed (Mead, 2005, s. 193). Individet tillægges derfor ikke hverken en selvbevidsthed eller refleksionsevne forud for interaktion med fællesskabet. Gennem kommunikation og interaktion udvikler individet evnen til refleksion over både sig selv og andre. Tænkningen har dermed en central placering i forståelsen af selvet, hvorfor selvet også kan betragtes som et kognitivt fænomen. Selvet karakteriseres ved at være refleksivt; det har en kapacitet til at optræde som genstand for sig selv, hvilket er det, der adskiller mennesker fra dyr. Menneskets evne til at kommunikere og reflektere er altså det, der gør det muligt for mennesket at handle refleksivt i forhold til andre individer. Menneskets rationelle apparat ville ifølge Mead ikke være komplet, hvis ikke det forholdt sig til sin egen analyse af erfarings- og aktivitetsfeltet (Mead, 2005, s. 166f).

Netop dette understreger også, at et menneske kan have forskellige udgaver af sit selv, der kommer i spil i forskellige kontekster, fordi denne analyse kan vise,



hvordan noget kan fungere i nogle sammenhænge, men ikke i andre. Forskellige selv modsvarer dermed forskellige sociale reaktionsmåder (Mead, 2005, s. 171). Hvilket selv, individet antager, er dermed forbundet med sociale forhold og konsekvenser, og den sociale proces opfattes som ansvarlig for, hvordan selvet viser sig.

Mead beskriver, hvordan selvets enhed og struktur knytter sig til den sociale proces i sin helhed og summen af selv er en afspejling af den totale sociale proces, som individet indgår i (Mead, 2005, s. 172). For barnet betyder det, at udviklingen af et flerfacetteret selv sker i takt med, at dets mulighed for interaktion med omverdenen gradvist udvides. Den kognitive del af selvets udvikling er dermed afhængigt af en social erfaringsdannelse.

### **3.1.4 At se sig selv med andres øjne**

Som et af to centrale aspekter i forståelsen af, hvad selvet er, ses selvet som et netværk af interaktive relationer mellem det individ, der udvikler selvet og de andre individer, der indgår i et netværk omkring det (Laursen, 2011, s. 30). Her handler det for individet om at blive i stand til at betragte sig selv med andres øjne. Individets oplevelse af sig selv er indirekte, fordi den sker enten som en afspejling af andre individer i den sociale gruppe eller som en afspejling af et generaliseret perspektiv knyttet til hele gruppen (Mead, 2005, s. 168). Det, der er centralt, er altså en evne til at kunne se sig selv udefra med andres øjne og dermed blive genstand for sin egen refleksion, der sættes i forhold til den gruppe, individet indgår i. Når individet på den måde foretager et perspektivskift, bruges skiftet i en refleksion over, hvordan vi kommunikerer eller interagerer med andre. Mead beskriver denne handling som en gestuskonversation, hvor det, vi siger, fremkalder et bestemt gensvar hos den anden, og dette gensvar får os til at justere vores egen handling med henblik på, at denne tilpasses den aktuelle situation (Mead, 2005, s. 169).

Denne måde at tænke på kvalificerer interaktionen med andre. Et grundlæggende aspekt ved selvets dannelse er dermed en evne til refleksion, der ikke handler om at skue ind i sig selv, men derimod at kunne se sig selv med andres øjne. Ifølge Mead må et individ lære at være den anden, før det kan udvikle et selv og dermed

blive sig selv (Laursen, 2011, s. 30). Den identitet, der skabes gennem udviklingen af selvet, er dermed at forstå som noget, individet ved hjælp af refleksion aktivt forsøger at skabe gennem interaktion.

### **3.1.5 Jeg'et og Mig'et**

Gennem det andet centrale aspekt i forståelsen af selvet fremhæves det, at individet har et selv, men kun besidder det gennem refleksive handlinger (Laursen, 2011, s. 30). Det er i denne forbindelse Mead udfolder begreberne Jeg og Mig. Denne distinktion mellem Jeg'et og Mig'et kan ses som en logisk konsekvens af opfattelsen af selvet som refleksivt, og det andet aspekt er derved at forstå som blot endnu en del af processen i udviklingen af selvet. Jeg'et repræsenterer et gensvar eller en handling på de andres attituder, hvor Mig'et repræsenterer de attituder, man selv overtager fra andre. Jeg'et reagerer altså på det selv, som dannes, når individet spejler sin forståelse i de andre individers holdninger og ved at forholde sig til disse holdninger introduceres Mig'et (Mead, 2005, s. 201ff). Hele denne skelnen mellem Jeg'et og Mig'et bruger Mead til at understrege det, som refleksionen bidrager med. Jeg'et udgør en enkelthandling, som individet med baggrund i sin livspraksis møder en social situation med, og Mig'et udgør summen af de holdninger og erfaringer, der dannede grundlag for Jeg'ets handling. Mead beskriver selv, hvordan Mig'et kan ses som et konventionelt, vanestyret individ, som altid er til stede. Det er Mig'et, der ligger inde med de vaner og gensvarsformer, som alle individer har, og som er nødvendige for at kunne fungere som medlem af et samfund (Mead, 2005, s. 223). Holdningerne er situationens Mig, mens den konkrete handling, eller det faktiske gensvar, er Jeg (Mead, 2005, s. 223). Selvet kan betragtes som en social proces, der bevæger sig frem og tilbage mellem disse faser beskrevet som Jeg'et og Mig'et, hvor Mig'ets bidrag er en bevidst oplevet personlig ansvarlighed, og Jeg'ets bidrag er den fortsatte udvikling i erfaringsdannelsesprocessen (Mead, 2005, s. 205). Det understreges dermed, at udviklingen af selvet sker i samspil med fællesskabet; individet er afhængigt af fællesskabet i processen mod udviklingen af et selv, og fællesskabet er med til at forme selvet.

### 3.1.6 At tage del i leg og spil

Mead perspektiverer og uddyber sin generelle teori om selvets dannelse med to teoriskitser (Laursen, 2011, s. 32f). Den, der i dette afsnit uddybes, har at gøre med børns udvikling og er bundet op på begreberne leg og spil. Denne skitse sætter fokus på nogle udvalgte, centrale aspekter i udviklingen af børns samspil med deres sociale omverden og uddyber, hvordan disse aspekter får indflydelse på selvets udvikling fra barn til socialt, velfungerende voksen. Grundlaget for skitsen er fortsat, at individet lærer gennem interaktion med omverdenen (Laursen, 2011, s. 35).

Mead beskriver, hvordan almindelig leg går forud for organiserede spil. I den periode, hvor barnet leger, spiller det bevidst forskellige roller, hvor det trækker på stimuli, der kalder nogle generelle gensvar frem som den enkelte og andre forbinder med den rolle, der leges (Mead, 2005, s. 178). Mead eksemplificerer det ved hjælp af et barn, der leger, at det er en mor, en lærer, en politibetjent eller en købmand og påstår, at barnet har adgang til et stimuluskompleks, der fremkalder samme slags gensvar hos det enkelte barn, som det gør hos andre (Mead, 2005, s. 178). Når barnet indtager en rolle, vil det sige noget i den ene rolle, som det vil svare på i en anden rolle, hvilket dernæst fungerer som stimulus i den første rolle. Mead giver et eksempel med barnet, der leger købmand og vil sælge en vare, som han derefter som kunde selv køber. Han forklarer, at denne måde at lege på er den "(...) enkleste måde, hvorpå man kan blive en anden for sig selv." (Mead, 2005, s. 178).

Hvis barnet leger en sådan rolleleg, kan det blive ved med at lege, men uden at skulle forholde sig til, hvordan de enkelte roller kan indgå i en organiseret sammenhæng, fordi barnet kan indtage de roller, det har lyst til og dermed kan svare, som det har lyst. Barnet lærer organiseringen, når det bevæger sig videre mod deltagelse i de mere organiserede spil. I et spil med flere individer involveret lærer barnet at indgå i en rolle, men samtidig også at forholde sig til de andres roller. Mead eksemplificerer dette ved hjælp af baseball og beskriver, hvordan den enkelte må vide, hvad alle de andre vil gøre, for at kunne levere sit eget bidrag til spillet; barnet skal være bevidst om den, der kaster, den, der griber og samtidig kende sin egen rolle i denne forbindelse

(Mead, 2005, s. 179). Spillet er altså udtryk for et kompleks af forskellige gensvar, der skal organiseres, så de modsvarer og komplementerer hinanden. Denne organisering udmønter sig i regler som en tydelig markør på adskillelsen og forskellen mellem leg og spil. Mead beskriver, hvordan barnet i legens udviklingsfase kan levere intelligente gensvar på aktuelle stimuli, men at disse gensvar ikke er organiserede, og derfor ikke nødvendigvis opfattes som en del af en større helhed. Når barnet derimod deltager i et spil, må de forskellige roller organiseres for at spillet kan fungere.

I forhold til udviklingen af selvet er Meads pointe, at barnet i legens udviklingsfase endnu ikke har et fuldt udviklet selv, mens spillet markerer det trin i udviklingen, hvor det er i stand til at indgå som organiseret deltager, hvilket er en nødvendig forudsætning for selvbevidstheden, der spiller en central rolle i selvets udvikling (Mead, 2005, s. 179f). Deltagelse i sociale processer og samhandlinger må forstås som en præmis for barnet, og ikke som et resultat af bevidste handlinger. Overgangen fra leg til spil indbefatter ligeledes, at barnet løbende får udvidet sin erfaring med socialt samvær og bringes ind i flere og andre sociale processer, efterhånden som det bliver ældre, og opmærksomheden rettes ud mod verden. I denne forbindelse vil børnene i højere grad begynde at orientere sig mod deres jævnaldrendes praksis og normer, hvilket medfører et andet fokus end det, barnet kan hente hos forældre eller andre betydningsfulde voksne; de jævnaldrende spiller dermed en afgørende rolle i barnets socialisering og udvikling.

### **3.1.7 At udvikle begreb om den generaliserede anden**

Den afgørende forskel mellem legen og spillet består i, at barnet i spillet må have adgang til noget, der knytter sig til alle de andre deltagere i det pågældende spil. Dette "noget" kan dels beskrives som holdninger, men også som Mead selv beskriver det: attituder. Disse tages ind af den enkelte og organiseres til et helhedsbillede, der kommer til at styre individets gensvar (Mead, 2005, s. 182). Det er også i denne forbindelse, at Mead introducerer begrebet *den generaliserede anden*. Et begreb, der indfanger og opsummerer det generelle i de holdninger, der er repræsenteret hos alle engageret i den samme proces som individet selv. Med udgangspunkt i sin erfaring med de nære

omgivelser generaliseres et billede af verden, som individet bruger til at danne sig en form for måde at se og forstå verden på. De nære omgivelser, individet forholder sig til, er dels andre mennesker, men rummer også eksempelvis den kultur og de forståelsesformer, barnet møder. Den generaliserede anden forstås dermed som det middel, hvorigennem den sociale proces påvirker de individer, der indgår i såvel som viderefører den. Den kan dermed opfattes som fællesskabets middel til at kontrollere de enkeltindivider, der deltager i det. Ved at forholde sig til den generaliserede andens holdning over for sig selv, bliver individet i stand til at tænke reflektivt (Mead, 2005, s. 182ff). Udbyttet af denne påvirkning er afhængigt af den interaktion, individet indgår i. De sociale forhold er altså af væsentlig betydning; det, et barn lærer af jævnaldrende, er forskelligt fra det, som barnet lærer af sine forældre, ligesom det, barnet lærer hjemme, er forskelligt fra det, der læres i skolen.

Meads begreb om den generaliserede anden er netop en generel, abstrakt størrelse, der danner grundlag for udviklingen af individets identitet, og han understreger løbende gennem sin teori, hvordan mennesket er forbundet med og afhængigt af andre. Han siger blandt andet: "Vi kan slet ikke være os selv medmindre vi som samfundsmedlemmer indgår i det attitudemæssige fællesskab, der styrer alles attituder" (Mead, 2005, s. 191). Processen, hvor individet i egenskab af at være selvbevidst, indoptager fællesskabets holdninger, er det, der gør individet til en del af fællesskabet og udstyrer det med et selv.

Det bliver dermed interessant at undersøge, hvorledes individets interaktion og deltagelse i fællesskab med andre har betydning for den måde, individet opfatter og ser verden på. Her inddrages perspektiver fra Deweys erfarings teori til at udfolde dette yderligere.

### **3.2 Erfaringers betydning for meningsskabelse**

I dette afsnit udfoldes centrale elementer i John Deweys pragmatisk filosofi omkring læring med udgangspunkt i Deweys erfaringsbegreb, herunder forskellen på erfaringer og vaner. Derudover redegøres for Deweys tanker omkring refleksive erfaringer.

### 3.2.1 Det organiske erfaringsbegreb

Samspillet mellem viden og handling er centralt i Deweys erfaringsteori. Dewey grundlagde udviklingen af sit erfaringsbegreb ud fra en kritik af tidligere teoretikers adskillelse af handling og viden. I 1896 skrev han en af sine mest berømte artikler *The Reflex Arc Concept in Psychology*, hvori han kritiserer behavioristers anvendelse af refleksbuebegrebet til at forklare og forstå forholdet mellem tænkning og handling. Kritikken centrerede sig om behavioristernes forestilling om at kunne analysere individets handling gennem mekaniske sekvenser. Dewey hævder, at en sådan forståelse lægger op til adskillelse af tænkning og handling frem for at se på tænkningen som en del af handlingen. Han argumenterer i stedet for at se tænkning og handling som elementer, der i et samspil udgør en situation, begivenhed eller erfaring. Dewey argumenterede for at anse samspillet mellem disse elementer som en organisk cirkel frem for en refleksbue (Elkjær, 2005, s. 40).

Det organiske refererer således til, at individet altid er forbundet med og indgår i relationer til den omverden, det agerer i. Deweys erfaringsbegreb er således et ontologisk begreb, hvor afsættet tages i den transaktionelle relation mellem individet og dets omverden (Elkjær, 2005, s. 95f). Et synspunkt, han deler med Mead, der i sin teori også anser det enkelte individs erfaringsdannelse og læring som holistisk og organisk (Laursen, 2011, s. 25f). Samtidig anser både Dewey og Mead erfaringsdannelse som kontinuerlige transaktioner, hvorigennem individ og omverden dannes og formes, og hvor erfaringen på en og samme tid er en proces og et produkt af en proces.

### 3.2.2 Erfaringens natur

Ifølge Dewey rummer erfaringen af natur et aktivt og et passivt element, som han blandt andet i *Art as Experience*, betegner som 'doing' og 'undergoing' (Dewey, 1934, s. 44). Samspillet og sammenhængen mellem disse elementer er det, der tilfører en erfaring særlig mening og giver den værdi. Ved at anskue en erfaring på denne måde bliver den til det, som Dewey betegner som *an experience* (oversat til dansk *én erfaring*), der træder frem blandt mange erfaringer (Dewey, 1934, s. 38). Han skelner således mellem

det forsøgende handlemønster, som han også betegner *to experience* (oversat til dansk *at erfare*, et udtryk som anvendes fremadrettet) og *an experience*. Den forsøgende erfaring skabes på baggrund af forsøg-fejl-metoden, hvor individet forsøger sig frem, indtil en optimal løsning findes. Ved at gentage dette mønster etableres et bestemt handlemønster, en vane. Det at erfare sker ifølge Dewey konstant gennem individets engagement og samhandling med dets omverden. Sådanne erfaringer kan også betegnes som "hverdagserfaringer" eller vanemæssige handlemønstre. Han betegner denne type af erfaring, som værende ufuldstændig, idet han siger: "Oftentimes, however, the experience had is inchoate. Things are experienced but not in such way that they are composed into an experience." (Dewey, 1934, s. 35).

Dewey peger på, at individet har forskellige vaner og vanemæssige handlemønstre, hvis betydning det ikke nødvendigvis er bevidst om; det konstaterer, at en handling udløser en bestemt konsekvens, og at disse er forbundne, men individet er ikke nødvendigvis bevidst om hvordan. Der er således en mindre grad af refleksion forbundet med denne type erfaring, og sådanne vaner styrer dermed ofte ubevidst vores handlinger.

Konsekvensen herved er ifølge Dewey, at vanerne besidder os, fremfor vi besidder dem (Dewey, 2005, s. 51). Ifølge Dewey har enhver erfaring indflydelse på kvaliteten af kommende erfaringer og er således medbestemmende for muligheden for, hvordan nye erfaringer kan skabes. Der eksisterer således en kontinuitet i strømmen af de erfaringer, som individet gør sig, og denne kontinuitet kan ses som en bevægende kraft, hvis betydning værdisættes ud fra den retning, den bevæger sig imod og ind i (Dewey, 2008, s. 50).

I den forbindelse peger Dewey på, at ikke alle erfaringer er positive. Nogle erfaringer kan være problematiske. Det er således essentielt, at individet lærer at skelne mellem de erfaringer, der bidrager til en positiv udvikling, og de, der bidrager til det modsatte (Dewey, 2008, s. 49). Her har tænkningen sin plads - ikke som noget, der kommer udefra og griber ind i erfaringsprocessen, men i stedet er integreret som en del af menneskets højtudviklede instrument til gentilpasning af individet i forhold til omgivelserne (Fink, 1974, s. 16f).

### 3.2.3 At lære af erfaring

For at kunne konvertere det *at erfare* til en læringsgivende erfaring, *an experience*, kræver det altså ifølge Dewey, at individet bevæger sig ud over den forsøgsvisе metode. I stedet skal individet lade sig underkaste handlingens konsekvens gennem reflektiv tænkning. Om dette siger han:

“Når aktiviteten gennemføres, og man underkaster sig konsekvenserne - når den forandring, handlingen forårsager, reflekteres i en forandring - er bevægelsen ladet med betydning. Vi lærer noget.” (Dewey, 2005, s. 157)

Ifølge Dewey sker det hyppigt, at individet nyder eller undergår konsekvenserne af dets handlinger uden reflektivt at forbinde det med de handlinger, der er gået forud. Konsekvenserne forekommer derfor tilfældige for individet, idet der ingen sammenkædning sker mellem, det, der er gået forud, samt det, der venter fremadrettet. Der skal således være en balance og sammenhæng mellem det aktive, handlende element og passive, refleksive element, for at individet kan lære. Samtidig er det essentielt, at der skabes en refleksiv forbindelse og derigennem kontinuitet mellem både fortid og fremtid.

Dewey peger på den foranderlige verden, som et grundlæggende vilkår for individet, der konstant stiller det overfor nye udfordrende situationer, hvor problemer skal løses. Individets trivsel og udvikling afhænger således af dets mulighed for til at imødegå disse fremtidige udfordringer (Fink, 1974, s. 20). For at kunne begå sig under sådanne vilkår er det derfor essentielt for individet, at det udvider dets måde at begribe og handle i verden på til at omhandle andre metoder end den forsøgsvisе handling. Ifølge Dewey skal individet systematisere og ordne de erhvervede erfaringer, reflektivt forbinde dem og derigennem skabe nogle mere organiske og konsistente erfaringer. Dybden i individets indsigt gør det muligt at forudsige og foregribe udfordringer på en mere uddybende og nøjagtig måde (Dewey, 2005, s. 162). Det er i dette dynamiske samspil mellem det aktive og passive element i erfaringen, at vi lærer. Således siger Dewey:



“(…) at skabe en baglæns og en forlæns forbindelse mellem det, vi gør og det, vi som konsekvens heraf nyder eller lider under. Under sådanne betingelser bliver handlingen forsøgende, et eksperiment med verden for at finde ud af, hvordan den er, og underkastelsen bliver til undervisning, en opdagelse af, hvordan tingene hænger sammen.” (Dewey, 2005, s. 158)

Tænkningen udgør således den intelligente bestræbelse på at opdage de bestemte forbindelser og relationer, og det er ifølge Dewey det, der gør det muligt for individet at handle målrettet på intelligent vis (Dewey, 2005, s. 163).

Sker det ikke, udvikles individet ikke; i stedet lades det tilbage med dets vanemæssige handlemønstre, hvor det ikke opdager de sammenhænge, erfaringerne gøres i. Konsekvensen er, at individet overlades til det, som Dewey betegner som “dets rutinemæssige vaners nåde” (Dewey, 2005, s. 169). Dermed fremhæver Dewey en central pointe i sin erfaringsteori, der betoner sammenhængen mellem erfaring og det meningsskabende, som netop sker, når individet kan skabe forbindelse og kontinuitet mellem både fortid og fremtid.

### **3.3 Meningsskabelse gennem fælles praksis**

Til at supplere de pointer, vi har fremhævet ved både Mead og Dewey, inddrager vi i dette afsnit Etienne Wengers begreb: *praksisfællesskab* til at opnå en større forståelse af de dynamikker, der ligger indlejret i et praksisfællesskab, samt hvilken betydning deltagelse heri har for individets udvikling. Wengers forståelse af praksisfællesskaber bygger, som både Mead og Deweys teorier på den antagelse, at meningsskabelse og læring foregår i en social samhandling mellem mennesker (Dewey, 2005; Mead, 2005; Wenger, 2004). Uddybningen om praksisfællesskaber er en videreudvikling af teorien om *situeret læring*, som Wenger har skabt sammen med socialantropolog Jean Lave (Lave & Wenger, 2003).

### 3.3.1 Legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber

Ifølge Wenger kan læring ikke anses som afgrænset til at omhandle et individuelt anliggende, læring skal snarere ses som en proces, der foregår gennem aktiv deltagelse, situeret i fællesskabets sociale praksisser. Således siger Wenger:

“At leve som mennesker er ensbetydende med, at vi konstant er optaget af at udøve alle mulige former for virksomheder (...). Når vi definerer disse virksomheder og sammen engagerer os i udøvelsen af dem, interagerer vi med hinanden og med verden, og vi afstemmer vores relationer til hinanden og til verden derefter. Med andre ord: Vi lærer.” (Wenger, 2004, s. 59)

I lighed med Meads tænkning om selvets udvikling, argumenterer Wenger for, at individets identitet konstrueres i relation til dets deltagelse i fællesskabers praksisser (Wenger, 2004, s. 14f). Samtidig pointerer Wenger netop med definitionen af praksisfællesskaber, at læring sker i en praksis og skabes gennem erfaringer med netop denne praksis, hvilket stemmer overens med Deweys teori omkring meningsskabelse gennem det erfarede (Dewey, 2005). Ifølge Lave og Wengers teori om situeret læring sker læring gennem det, de betegner som *legitim perifer deltagelse*. Denne betegnelse dækker over den dynamiske proces, som sker, når en deltager bevæger sig fra rollen som den nyankomne, *lærlingen*, over mod den mere erfarne, *veteranen*. Den dækker over den udvikling, individet gennemgår fra at være perifer til at indgå som fuldt accepteret deltager i de sociokulturelle praksisser, der er indlejret i et givent praksisfællesskab (Lave & Wenger, 2003, s. 31).

Læring og identitet bliver dermed to uadskillelige parametre, idet læring her bliver en del af deltagerens identitetsudvikling, og deltagelsen i specifikke praksisfællesskaber bliver dermed identitetsforandrende (Lave & Wenger, 2003, s. 49f).

### 3.3.2 Definition af et praksisfællesskab

Et praksisfællesskab defineres ifølge Wenger som en gruppe sociale relationer mellem mennesker, der indgår i udøvelse af *fælles virksomhed* over tid og i relation til andre overlappende praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 2004, s. 61).

Ifølge Wenger har vi alle et tilhørsforhold til praksisfællesskaber, som eksempelvis medlem af en familie, gennem et arbejde eller i forbindelse med deltagelse i interesser eller hobbyer. Vi tilhører således i det daglige virke mange forskellige praksisfællesskaber, der griber ind i hinanden, og som forandrer sig og gradvist udvides og indskrænkes livet igennem (Wenger, 2004, s. 16).

For børn, og særlig skoleelevers vedkommende, kan deltagelse i praksisfællesskaber både foregå i institutionelle rammer i skole og SFO, i klassen, såvel som i frikvarteret. Det kan foregå i det åbne og i det skjulte. En af Wengers centrale pointer er, at læring ikke er forbeholdt de formelle læringsrum, men ofte foregår parallelt i det uformelle rum. Han fremhæver, at den personlige, mest transformative, læring netop sker i praksisfællesskaber uden for skolens formelle læringsrum (Wenger, 2004, s. 17).

Gennem sammenkædningen af begreberne 'praksis' og 'fællesskab' betoner Wenger, at der er tale om en særlig slags fællesskab (Wenger, 2004, s. 89). Begrebet 'praksis' dækker ikke kun handling, men rummer også en forståelse af, hvordan mening i en fælles praksis skabes og struktureres i en social og historisk kontekst (Wenger, 2004, s. 61). Helt konkret handler praksis ifølge Wenger om den proces, hvorved mening skabes som en hverdagserfaring; det vil sige en proces, hvorigennem mennesket oplever dets engagement i verden som værende meningsfuld (Wenger, 2004, s. 66).

Ifølge Wenger er et praksisfællesskab bundet sammen af tre centrale dimensioner: *gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire*, hvor praksis fungerer som den sammenhængende kraft i et fællesskab (Wenger, 2004, s. 90).

### **3.3.3 Det gensidige engagement**

Et praksisfællesskab kendetegnes ifølge Wenger ved det gensidige engagement hos deltagerne omkring en praksis. En praksis eksisterer således kun i kraft af deltagernes engagement i en handling (Wenger, 2004, s. 90). Når Wenger taler om praksis, er der ikke tale om bøger eller redskaber, selvom en sådan godt kan være forbundet med disse artefakter. I stedet siger han: "Medlemskab i et praksisfællesskab er derfor et spørgsmål om gensidigt engagement. Det er det, der definerer fællesskabet." (Wenger, 2004, s. 91)

Wenger påpeger dermed, at et praksisfællesskab ikke udelukkende kan anses som en forsamling af mennesker, der er defineret ved et fællestræk. I stedet peger han på, at et praksisfællesskab først og fremmest defineres gennem deres gensidige engagement, hvor det at være en del af en praksis i et fællesskab opleves som værende betydningsfuldt og meningsgivende (Wenger, 2004, s. 91f).

Gensidigt engagement i et praksisfællesskab er ifølge Wenger ikke betinget af homogenitet eller et behov for ensartethed, i stedet betoner han netop forskelligheden som værende betydningsfuld. I et praksisfællesskab finder den enkelte deltager sin egen unikke placering og skaber dermed sin egen unikke identitet. Deltagerne på forskellig vis med input til praksis og komplementerer på den måde de andre deltagere i praksisfællesskabet, hvilket gør det dynamisk (Wenger, 2004, s. 93).

Begrebet 'fællesskab' tillægges ofte intuitivt en positiv betydning, men Wenger fremhæver, at et praksisfællesskab grundlægges af medlemmernes indbyrdes relationer i et fælles engagement omkring en given praksis, og derfor ikke nødvendigvis skal defineres som noget positivt. Der kan ligge mange forskellige intentioner bag et engagement i praksis, og disse kan være kombineret på komplekse måder, hvor hver enkelt deltager har sin egen dagsorden og bevæggrund for sit engagement (Wenger, 2004, s. 94f). Det betydningsfulde og meningsskabende i et praksisfællesskab er således ikke statisk, men derimod noget, der fortsat kræver vedligeholdelse af fællesskabets medlemmer. Det fælles engagement er derfor ifølge Wenger helt centralt for et praksisfællesskabs fortsatte legitimitet og overlevelse (Wenger, 2004, s. 92).

### **3.3.4 Fælles virksomhed**

Udover gensidigt engagement fremhæver Wenger den *fælles virksomhed*, som en betingelse for udviklingen af et praksisfællesskab. Den fælles virksomhed kan ifølge Wenger ses som et produkt af den forhandling, der foregår i et praksisfællesskab, og den afspejler dermed den kompleksitet, der ligger indlejret i det gensidige engagement. Inden for fælles virksomhed gør deltagernes individuelle reaktioner og situationer sig således også gældende som betydningsfulde elementer, der kan tilføre dynamik til

praksisfællesskabet (Wenger, 2004, s. 96). Wenger peger på, at den fælles virksomhed opstår i selve udførelsen; det er herigennem, de enkelte deltagere opnår ejerskab.

Praksisfællesskaber kan ikke ses som uafhængige enheder, men skal i stedet ses som indlejret i større kontekster af for eksempel social, kulturel eller institutionel karakter, der hver især kan indebære muligheder såvel som begrænsninger (Wenger, 2004, s. 97). Under sådanne overordnede betingelser skaber deltagerne deres egen fælles virksomhed. Praksisfællesskabet opstår og udvikler sig i forbindelse med de givne betingelser og rammer, det agerer under, men er ikke nødvendigvis defineret af disse. Wenger beskriver i sit eksempel fra et skadebehandlingskontor, hvordan deltagerne, der er underlagt firmaets overordnede rammer og betingelser, må være "opfindsomme" for at skabe den fælles virksomhed, der bliver deres helt egen, som de kan identificere sig med og dermed finde mening i (Wenger, 2004, s. 97). Ved at fremhæve dette, peger Wenger på en central pointe, nemlig den, at de overordnede betingelser kun kan forme praksis, som den bliver forhandlet af fællesskabet, men den fælles virksomhed bestemmes aldrig fuldstændigt af disse. De overordnede betingelser har således ikke nogen direkte magt over den fælles virksomhed, fordi det i sidste ende er fællesskabet, der gennem dets gensidige engagement forhandler denne (Wenger, 2004, s. 98).

### **3.3.5 Fælles repertoire**

Som beskrevet i ovenstående skabes der gennem udøvelse af fælles virksomhed løbende et grundlag for meningsforhandling; Wenger kalder også dette for et *fælles repertoire* (Wenger, 2004, s. 101). Begrebet repertoire dækker ifølge Wenger over betydningen af den ressource, som deltagerne i et praksisfællesskab over tid sammen har skabt. Indholdet i et praksisfællesskabs fælles repertoire består af rutiner, handlinger, symboler, artefakter, som løbende er skabt eller indoptaget af praksisfællesskabet, og som er blevet en integreret del af deres praksis.

De enkelte elementer i det fælles repertoire opnår ikke nogen sammenhæng i sig selv; mening skabes derimod gennem deres tilhørsforhold til den fælles virksomhed, der udøves i praksisfællesskabet (Wenger, 2004, s. 101). Et praksisfællesskabs repertoire

rummer de historier, som deltagerne skaber gennem udøvelse af fælles praksis, og som giver deltagerne fælles referencepunkter. Disse historier reengageres i nye situationer, som kan føre i nye og uventede retninger. På den måde bliver meningsskabelsen i et praksisfællesskab ikke noget stationært. Det fælles repertoire bliver derigennem en ressource for den løbende meningsforhandling, der foregår i et praksisfællesskab (Wenger, 2004, s. 101f).

### **3.4 Opsamling: Udvikling af analysespørgsmål**

I dette første af specialets tre undersøgelsesspørgsmål er inddraget en række væsentlige pointer fra Mead, Dewey og Wenger til at belyse, hvilke faktorer i fællesskabet der har betydning for børns udvikling. Gennem en opsamling af de ovenstående afsnit fremskrives nogle temaer, der kan forbindes til specialets målgruppe, og som herved vil udgøre en ramme for den efterfølgende analyse i form af nogle konkrete analysespørgsmål.

De tre teoretikere tager alle udgangspunkt i individets samspil med fællesskabet. Gennem Meads teori om udviklingen af selvet lægges der særlig vægt på individets relationelle afhængighed af en gruppe. Mead forklarer i sin teori om selvets dannelse, hvordan den handling, der foretages mellem individer i et fællesskab, får betydning for den enkeltes bevidsthed og udvikling generelt. Ifølge Mead udvikler individet sig i en refleksiv proces, hvor det inddrager andre og deres handlemønstre i sin rettethed mod, hvordan det er hensigtsmæssigt at handle i en bestemt social kontekst. Meads pointe er, at et menneske kan have flere forskellige udgaver af sit selv tilpasset flere forskellige kontekster; summen af de forskellige selv er en afspejling af den totale sociale proces, individet indgår i. Meads begreb om den generaliserede anden udtrykker det generelle i de holdninger, der er repræsenteret hos alle engageret i den samme proces som individet selv og forstås som det middel, hvorigennem den sociale proces påvirker individerne. Selvet er ifølge Mead under løbende udvikling. Som noget særligt for barnets udvikling har Mead formuleret en teoriskitse, der er knyttet til hans generelle teori om udviklingen af selvet.

Selvets dannelse kan ifølge Mead altså ikke anses som noget statisk, men er i stedet noget, der foregår gennem individets aktive deltagelse i de sociale omgivelser. Gennem Meads teoriskitse omkring legen og spillets betydning for børns udvikling, får vi dermed en forståelse for hvilke faktorer, der har indflydelse på, hvordan det enkelte barn udvikler sin egen verdensanskuelse. Omgivelserne og de personer, som barnet indgår i praktisk samhandling med, spiller her en afgørende rolle for det, barnet lærer og danner sin verdensopfattelse udfra. Da vores observationer tager udgangspunkt i det, der sker børnene imellem, når de anvender digitale medier i deres samvær, vil vi i analysen derfor inddrage eksempler på situationer, hvor læring og påvirkning sker mellem jævnaldrende.

Ved at inddrage Deweys erfaringsteori uddybes og perspektiveres individets forbundethed med den omverden, det agerer i. Dewey beskriver, hvorledes tænkning og handling bør ses som elementer, der i et samspil udgør en situation, begivenhed eller erfaring. En forståelse, han deler med Mead, og gennem hvilken det understreges, at en erfaring på en og samme tid er en proces og et produkt af en proces, der udvikles mellem individ og omverden. Dewey skelner mellem læringsgivende erfaringer og vaner. Ligesom Mead peger Dewey på, at det, der kvalificerer en erfaring og giver den værdi, netop er refleksion. Vaner derimod er ikke forbundet med samme grad af refleksion og kan medføre ureflekterede handlinger, der karakteriseres som vaner, som ikke bidrager med læring. Refleksion er afgørende for individets mulighed for at lære, og Dewey understreger betydningen af en sammenhæng mellem det aktive, handlende element og det passive, refleksive element i denne. Her kan trækkes en forbindelse til Meads forestilling om Jeg'et og Mig'et, hvor refleksionen forbindes med samspillet mellem det aktive, handlende Jeg over for summen af de holdninger og erfaringer, der rummes i Mig'et, og som bidrager med en personlig ansvarlighed.

Ved hjælp af Deweys teori får vi således blik for, hvordan erfaringer og vanemæssige handlemønstre har betydning for barnets måde at møde og forstå verden på. Samtidig hjælper både Mead og Dewey os til at opnå en forståelse for, hvordan barnets udvikling af identitet ikke er noget, der er fastlagt på forhånd, og som tildeles barnet. I stedet er det en proces, hvori barnet spiller en aktiv rolle som medkonstruktør i

samspil med dets omgivelser i takt med, at det bevæger sig ud i verden. Gennem barnets interaktion med dets omgivelser, hvor det både aktivt griber ind i og dernæst reflektivt lader sig underkaste handlingernes konsekvens, lærer barnet vigtige sammenhænge i verden. Dewey hjælper os dermed til at forstå, hvordan erfaringer gjort i samspil med barnets omgivelser influerer på måden, hvorpå barnet skaber mening. I forhold til analysen bliver det derfor relevant at se på i hvilke kontekster, børnene gør deres erfaringer med digitale medier, med hvem de gør deres erfaringer og ikke mindst, hvordan erfaringer og erfaringsudveksling omkring digitale medier spiller ind på børnenes handlinger.

Hvor Mead og Dewey i dette kapitel bruges til at pege på nogle forhold for individets udvikling i samspil med et fællesskab, inddrages Wenger til at forstå de dynamikker, der er forbundet med meningsskabelse gennem deltagelse i praksisfællesskaber. Ligesom Mead og Dewey mener Wenger, at identitetsdannelse er en social proces, og at individet udvikler sin identitet gennem samhandling med andre. Dog er der forskel i måden, hvorpå denne identitetsudvikling foregår. Hvor barnets identitetsudvikling for særligt Mead først og fremmest centrerer sig om rolletagning og afspejlinger af omverdenen, så er identitetsudvikling ifølge Wenger forbundet med en forhandling af mening gennem deltagelse i fælles virksomhed eller praksis i forskellige fællesskaber. Således har Wenger primært fokus på, hvordan individet finder og skaber mening med udgangspunkt i fællesskabet, mens Mead primært har fokus på, hvordan det enkelte individ danner sit selv gennem deltagelse i fællesskabet med udgangspunkt i individet.

Ifølge Wenger sker der inden for et praksisfællesskab en løbende forhandling af mening og udveksling af erfaringer, hvor hver deltager finder sin egen unikke placering og dermed også skaber sin egen unikke identitet i dette. Wenger peger på, at praksisfællesskabet opstår gennem deltageres indbyrdes relationer omkring en given praksis. Det er i udførelsen af praksis, at der skabes oplevelser af gensidigt engagement og udvikles et fælles repertoire, hvorigennem det meningsfulde skabes. Det har samtidig den konsekvens, at ingen udefrakommende betingelser eller rammer fuldstændigt kan definere et praksisfællesskab; det er deltagerne, der individuelt og sammen definerer,



hvad der bliver centralt og meningsfuldt inden for deres fællesskab, hvilket er til løbende forhandling. Et fællesskab er altså mere end blot som summen af enkelte individer; det er noget, de enkelte individer skaber sammen.

Wengers perspektiv på meningsskabelse i fællesskaber er relevant til at skabe en forståelse for, hvordan mening omkring en given praksis skabes i et fællesskab, hvor omdrejningspunktet er børns brug af digitale medier i samværet med jævnaldrende.

Med udgangspunkt i vores empiri er det relevant at se på, hvordan børnene indgår i praksisfællesskaber omkring brugen af digitale medier, herunder særligt at undersøge hvordan de skaber og forhandler mening omkring denne praksis. Ligeledes vil det være relevant at se på, hvordan praksisfællesskabets meningsforhandling foregår i forskellige institutionelle kontekster.

I dette undersøgelsesspørgsmål peger vi altså på en række faktorer, der har betydning for børns udvikling i relation til deltagelse i fællesskaber. På baggrund af disse fund formuleres nedenstående to spørgsmål, der lyder som følger:

- Hvordan skaber børnene mening omkring brugen af digitale medier i fællesskaber under forskellige institutionelle kontekster?
- Hvordan influerer børnenes erfaringer på deres digitale praksis?

Disse bringes med videre til at understøtte besvarelsen af specialets andet undersøgelsesspørgsmål, der lyder: *Hvordan indgår børnene i fællesskaber omkring anvendelsen af digitale medier?* Her bruges de som ramme for analysen af vores empiri. Gennem analysen vil vi undersøge, hvordan vi ser, at disse faktorer gør sig gældende i den lokalsituerede praksis. Målet er at skabe viden om nogle betydnings- og meningsfulde faktorer, der gør det fælles *fælles*, når børnene indgår i digitale fællesskaber og anvender digitale medier i samværet med deres jævnaldrende.

## KAPITEL 4:

# HVORDAN INDGÅR BØRNENE I FÆLLESSKABER OMKRING ANVENDELSE AF DIGITALE MEDIER?

---

I dette afsnit udgør den empiri, der er genereret i vores feltarbejde i børnehaveklassen, det primære grundlag for en analyse af, hvordan børn indgår i fællesskaber omkring anvendelsen af digitale medier. Analysen falder i to overordnede dele og tager sit afsæt i de ovenstående analysespørgsmål.

Den første del analysen har til formål at undersøge, hvordan børnenes digitale samvær tager sig ud i de to institutionelle kontekster, skole og SFO, hvor vi har fulgt børnene. Vi er her særligt interesserede i at undersøge, hvorledes rammer og betingelser i begge kontekster influerer på børnenes udfoldelsesmuligheder for deres digitale samvær. Her sammenholdes fund i skole- og SFO-kontekst løbende i analysen for at undersøge, hvordan børnenes digitale samvær og adfærd over for hinanden påvirkes, når det foregår i henholdsvis skolens formaliserede rammer og SFO'ens mere uformelle rammer.

I anden del af analysen udfoldes, hvordan børn inspirerer og inspireres af hinanden i deres digitale samvær. Omdrejningspunktet for denne del af analysen er at undersøge, hvordan erfaringer og erfaringsudveksling fra én kontekst kan blive betydningsfulde i en anden. Fundene i analysen relateres derudover til aktuelle undersøgelser om børn og unges digitale erfaringer.

Da konteksternes betydning vil være omdrejningspunktet for store dele af analysen, vil vi forud for analysen præsentere nogle teoretiske perspektiver på begrebet kontekst, der er relevante for denne analyse. Dernæst præsenteres en overordnet beskrivelse af feltarbejdets to institutionelle kontekster, som analysen tager sit afsæt i, så scenen er sat, før analysen går i gang. De fund, som frembringes i analysen, opsummeres i afsnittet *Opsamling: Analysens fund*. Denne opsamling anvendes dernæst som oplæg til en diskussion i undersøgelsesspørgsmål 3.

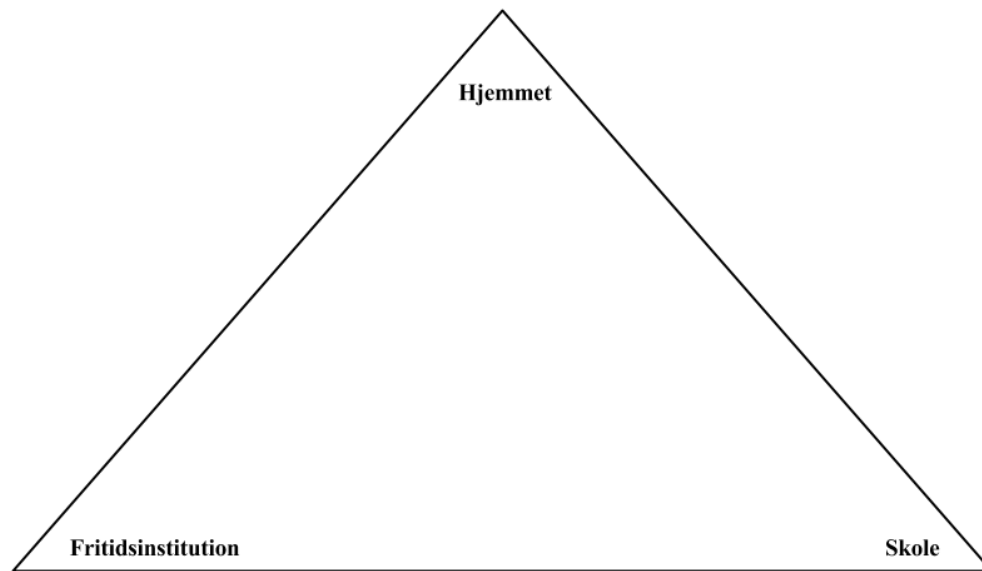
## 4.1. Kontekst som analysebegreb

Når det her prioriteres at udfolde begrebet kontekst, er det fordi, begrebet kan være et diffust og omfattende begreb at indfange og bruge i en analyse. Der eksisterer ifølge Gulløv og Højlund inden for antropologisk forskning en antagelse om, at individet skal studeres i relation til dets omverden eller kontekst. Dette indebærer, at det er nødvendigt at vise, hvorledes forskellige kontekster influerer på individets handlemåde og måden, hvorpå det skaber mening (Gulløv & Højlund, 2010, s. 346).

At analysere kontekster og konteksters betydninger er således en almen analytisk tilgang til antropologisk forskning. Ifølge Gulløv og Højlund rummer kontekstbegrebet dog mange forskellige betydninger alt efter, hvor og hvordan det bruges. Det er derfor relevant at beskrive begrebet kontekst for at tydeliggøre, hvordan forbindelser mellem kontekster i en analyse skabes (Gulløv & Højlund, 2010, s. 346). Samtidig fremhæver de også vigtigheden af at eksplicitere, hvilken form begrebet kontekst i en given analyse tager, idet et sådant begreb vil være en analytisk konstruktion, som vil have konsekvens for analysens udformning og samtidig også vil være medvirkende til at afgrænse det, som er genstand for analysen (Gulløv & Højlund, 2010, s. 346).

I vores analyse relaterer kontekstbegrebet sig primært til 'steder', altså de institutionelle rammer, hvor børnene opholder sig i deres hverdag. Steder er dog, ligesom begrebet kontekst, også et begreb, der rummer mange forskellige betydninger. Slår man ordet 'sted' op i en ordbog, defineres det som "en mere el. mindre afgrænset del af noget, fx den plads hvor nogen el. noget befinder sig" (Becker-Christensen, 2001, s. 1325). Ifølge børneforsker og lektor ved Roskilde Universitet (RUC) Kim Rasmussen dækker begrebet 'sted' over mere end blot en afgrænset sfære, hvor nogen fysisk befinder sig. Et sted er ifølge Rasmussen også et socialt, kulturelt og historisk konstrueret begreb. Forståelsen og betydningen af et sted skabes dermed i relation til de aktører, der anvender det (Rasmussen, 2006a, s. 141).

Det betyder, at de erfaringer, som børn gør sig, ikke foregår i et tomt, neutralt rum, men foregår i sociale, kulturelle og fysiske indlejrede sammenhænge, der præger disse rum. Ifølge Rasmussen kan der overordnet identificeres tre institutionelle arenaer: hjemmet, skolen og fritidsinstitutionen (SFO). Disse danner i dag rammen for børns<sup>1</sup> hverdagsliv i det, han betegner som den institutionaliserede trekant, som er afbildet i nedenstående figur 2.



Figur 2: Som er udviklet med inspiration fra Rasmussens begreb *den institutionaliserede trekant* (Rasmussen, 2006b)

I trekanten udgør hjemmet det første, øverste hjørne, mens skolen udgør det andet hjørne nederst til højre, og fritidsinstitutionen (SFO) udgør det tredje hjørne nederst til venstre. Ifølge Rasmussen er det primært i disse arenaer børns hverdagsliv foregår og udfoldes. Dertil kommer dog forskellige fritidsaktiviteter, forbrug og medier, som børn også bruger tid på (Rasmussen, 2006b, s. 10).

Særligt skole og SFO kan betegnes som steder tilrettelagt for og designet til børn. Rasmussen kalder også disse steder *steder til børn*. Ifølge Rasmussen er det essentielt i en analyse af konteksters betydning for børns meningsskabelse at skelne mellem det, som han betegner som *steder til børn* og *børns steder*. *Steder til børn* dækker over de institutionelle rammer, som voksne har indrettet og organiseret til børn,

---

<sup>1</sup> Rasmussen definerer målgruppen børn mellem 6 og 10 år (Rasmussen, 2006b, s. 9)

ofte efter nogle pædagogiske og læringsmæssige principper med bestemt anvendelsesformål for øje. *Børns steder* kan derimod forstås som et analytisk begreb, der dækker over de steder, børn selv skaber og definerer under de overordnede rammer og betingelser, som de agerer i og under (Rasmussen, 2006b, s. 27).

Med disse to udtryk peger Rasmussen på, at der kan være et modsætningsforhold mellem, hvordan voksne definerer, hvad man kan og skal på steder til børn, og hvordan børn selv skaber deres egne steder. Selvom det ikke er en særlig præcis definition, kan udtrykket dog være medvirkende til at gøre voksne opmærksomme på de steder, som børnene selv skaber og relaterer sig til gennem kropsligt og følelsesmæssigt engagement (Rasmussen, 2006b, s. 20). Samtidig fremhæver Rasmussen også en vigtig pointe: børns steder udgøres mest af alt af en relation. En relation, der både kan være til et fysisk sted og til et andet levende væsen. Han siger: "Uden et barn, der relaterer sig til et sted, er det ikke et "barnets sted" (Rasmussen, 2006a, s. 141). Med dette udsagn understreger han også barnets sted som et flygtigt fænomen, der kan ophøre og afvikles, når barnet ikke længere bruger det.

At skelne mellem *steder til børn* og *børns steder* er således en vigtig analytisk pointe som vi vil inddrage i det følgende. Den kan hjælpe os med at få øje på den betydningstilskrivelse, som børn gør sig, når de udser sig et sted. Ligeledes kan den hjælpe os med holde fokus på det, som Rasmussen betegner som lokale brudflader (Rasmussen, 2006b, s. 21f) mellem de steder, som voksne har udtænkt og arrangeret til børn, og hvordan børn selv definerer og dermed anvender steder. Ligeledes kan pointen hjælpe os med, som Gulløv og Højlund også påpeger, at udforme en analytisk sammenligning af de institutionelle kontekster, der hæver sig over udelukkende at fokusere på de to kontekster baseret på, hvordan de fysiske miljøer tager sig ud. Herved kan vi i højere grad fokusere på at sammenligne måder, hvorpå både børn (og voksne) i de to institutionelle kontekster fortolker og forstår den givne institutions formål og målsætning, samt hvordan disse fortolkninger får betydning og konsekvenser for handlinger og relationer børnene imellem, når de anvender digitale medier.

Forud for analysen gives indledningsvist en overordnet præsentation af de to institutionelle kontekster, som vores feltarbejde er foregået i. Dette gøres for at give

læseren en overordnet forståelse for, hvorledes disse institutionelle kontekster indvirker på børnenes hverdag.

#### **4.1.1 Beskrivelse af skolen som institutionel kontekst**

Skolen, som børnene i dette speciales feltarbejde går i, er en mindre landsbyskole. Som tidligere beskrevet rummer klassen elever: ti børn, fordelt på syv piger og tre drenge. Til klassen er knyttet en primærpædagog, der fungerer som klasselærer, hvilket også er den betegnelse, som fremadrettet anvendes om hende.

I børnehaveklassen er der ikke fastlagte fag. I stedet er der en overordnet læseplan med dertilhørende mål, hvorudfra klasselæreren planlægger sin undervisning. Hun har valgt at anvende fagbetegnelserne dansk og matematik til nogle af lektionerne på skemaet og bruge dem som ramme for arbejdet med de overordnede mål for læseplanen. Klasselæreren har således det overordnede ansvar for at strukturere børnenes dagligdag, og dermed også stor indflydelse på skoledagen. Klasselæreren underviser langt størstedelen af lektionerne i klassen, kun afløst af klassens anden pædagog, som har tre lektioner i Understøttende Undervisning (USU). I skolen undervises børnene primært i børnehaveklassens lokaler, som er to lokaler, der er placeret ved siden af hinanden på en gang, som de deler med 1. klasse. Skoledagen i børnehaveklassen foregår i tidsrummet fra kl. 8:00-14:00.

Da klassens elevtal er forholdsvis lille, har man fra ledelsens side valgt at samlæse nogle af lektionerne med 1. klasse, der også er en lille klasse, blot 13 elever. Klasserne er samlet i ni lektioner, hvoraf børnehaveklasselæreren har dem alene i seks af disse ni lektioner. Klasselæreren har i disse lektioner indført, at der arbejdes efter det pædagogiske princip kaldet *Ugeskema*<sup>2</sup>, hvor børnene ud fra nogle på forhånd givne opgaver, selv strukturerer, hvilke opgaver de vælger at arbejde med.

Som tidligere beskrevet har klassen allerede fra skolestart arbejdet med iPads i undervisningen. Skolen råder over 20 iPads, som kan bookes til undervisningen. I

---

<sup>2</sup> De pædagogiske principper bag Ugeskema er udviklet af tidligere lærer Karina Winther på baggrund af hendes erfaringer med undervisning i normal- og specialklasser. I grove træk går arbejdet med Ugeskema ud på, at lærerne omkring en klasse hver uge opstiller et skema, hvori der er påført arbejdsopgaver, som den enkelte elev skal nå i løbet af en uge. Eleven skal derefter selv strukturere arbejdet med at løse disse arbejdsopgaver (Winther & Theill, 2012).

begyndelsen af skoleåret havde klasselæreren skemalagt arbejdet med iPads med en lektion ugentligt. Når der bruges iPads i undervisningen, er det som regel i relation til et emne, som børnene har arbejdet med i nogle andre timer. Det kan for eksempel være, at børnene skal arbejde med skriveretningen på en app på iPad'en, efter de har øvet bogstavernes skriveretning i deres skrivehæfte. Ud over at arbejde med iPads har klassen også arbejdet på skolens bærbare computere. Her har målet for børnene i første omgang været at lære at logge på skolens system, lære at huske deres koder samt overordnet at kunne anvende computer, tastatur og mus. Når klassen arbejder med ugeskema, så er der ofte opgaver, som børnene skal løse enten på iPad'en eller på computeren. I klassen har klasselæreren valgt at opstille to bærbare computere, som børnene kan benytte, når de skal løse opgaver på computeren i forbindelse med de lektioner, hvor der arbejdes med Ugeskema. Disse refereres efterfølgende til som ugeskemalektioner.

#### **4.1.2 Beskrivelse af fritidsinstitutionen som institutionel kontekst**

Til skolen er der tilknyttet en SFO, som har åbent fra kl. 6:30-17 hver dag. SFO'en ligger cirka 500 meter fra skolen i egne, separate bygninger. SFO'en er bygget til at kunne rumme cirka 100 børn, men inden for de seneste år er antallet reduceret til 40 børn fordelt på 0. til 5. klassetrin. SFO-huset er indrettet som et T, delt op med et stort fællesrum i midten og tre separate indgange, der fører ind til hvert deres lokale. Oprindeligt var det for at have mulighed for at inddele og adskille børnene på forskellige klassetrin, men fordi der ikke er ret mange børn, og det primært er indskolingsbørn, så har man i stedet indrettet de tre lokaler til fælles brug ved at lave et legerum, et kreativt rum og et spillerum.

I SFO'en er der fire ansatte: to pædagoger og to pædagogmedhjælpere. I den periode, hvor vi var til stede i SFO'en, var derudover tilknyttet en førstears-pædagogstuderende. Om morgenen er der kun en enkelt voksen i SFO'en, fordi der ikke er så mange børn på det tidspunkt, mens der om eftermiddagen er fuld bemanning. De to pædagoger, der er ansat i SFO'en, er også tilknyttet skolen, hvor de

varetager noget af undervisningen. En af pædagogerne varetager USU-timerne i børnehaveklassen.

I alt otte ud af de ti børn i børnehaveklassen er tilknyttet SFO'en. Omkring halvdelen af børnene bliver afleveret i SFO'en om morgenen og går derfra sammen med en voksen over på skolen, ligesom de også bliver hentet af en voksen og fulgt over igen, når skoledagen er slut. De otte børn anvender som udgangspunkt alle SFO'ens pasningstilbud om eftermiddagen.

Spillerummet, som har været den primære lokation for vores observationer i feltarbejdet i SFO'en, må benyttes af alle børn på tværs af klassetrin om morgenen, mens det om eftermiddagen må bruges på fastlagte ugedage af de forskellige klassetrin. Spillerummet består af et stort, åbent lokale, hvor der er indrettet små båse med sofaer, stole og hyggekrege. Spillerummet har tre store fjernsyn med hver deres tilhørende spilkonsol. Der er både Playstation, X-Box og Nintendo. I et skab i lokalet er alle spillene til konsollerne placeret. Pædagogerne har indkøbt både spil og konsoller efter børnenes ønske. Udover de forskellige spillekonsoller står tre stationære computere placeret ved siden af hinanden på en lang skrivebordsplade. Under vores observation var det dog kun en af de stationære computere, der virkede. Hver onsdag er det børnehaveklassens 'spilledag', hvilket betyder, at det som udgangspunkt kun er elever fra børnehaveklassen, der har adgang til spillerummet. Sidst på eftermiddagen når der er få børn tilbage, får børn fra andre klassetrin også adgang til spillerummet, men primært for at se på.

Til en spilledag må eleverne medbringe deres egne mobiltelefoner og iPads. De børn, der har lyst til at benytte SFO'ens forskellige spillekonsoller og den stationære computer skal skiftes til dette, hvilket styres af personalet ved hjælp af et æggeur. Eleverne vælger som udgangspunkt selv, hvad de ønsker at spille med og på, dog er der en regel om, at de ikke må spille "blodspil".

## **4.2 Meningsskabelse i digitale fællesskaber**

I dette afsnit udfoldes den første del af analysen med baggrund i det ene af de to analysespørgsmål, som blev formuleret i opsamlingen af specialets første



undersøgelsesspørgsmål. Dette spørgsmål lyder: *Hvordan skaber børnene mening omkring brugen af digitale medier i fællesskaber under forskellige institutionelle kontekster?* Uddrag af feltnoterne fra vores observationer udgør omdrejningspunktet for analysen. For at synliggøre, hvornår feltnoterne anvendes, er disse skrevet med kursiv. Større uddrag er markeret med en overskrift, hvori konteksten fremhæves.

#### **4.2.1 Når digitale medier skaber rum for leg i skolen**

##### ***Eksempel 1: Skolekontekst***

*En dreng (D2) og en pige (P2) sidder ved siden af hinanden. Begge sidder med en iPad og bruger den samme app, som de arbejder med hver for sig. Drengen har brug for hjælp og henvender sig til pigen ved at prikke hende på skulderen. Pigen hjælper, og de snakker lidt sammen. De aftaler, at de vil høre den samme historie, men fortsat på hver deres iPad. De hører historier side om side, og efter lidt tid spørger pigen: "Skal vi ikke prøve det med at sejle? Vil du vise mig, hvor det er? Hvis du venter på mig, kan vi sejle om kap!" De sejler om kap ved at trykke start på hver deres iPad på samme tid. De vil tage en runde mere, og drengen siger: "Vent på mig", og da runden er færdig: "Jeg kom først". Efter to runder vælger de ny funktion. De vælger igen den samme øvelse og taler sammen om, hvad de skal. Drengen siger til pigen: "Se!" Selv om de arbejder på hver deres iPad, viser de flere gange hinanden, hvor langt de er kommet. De tjekker indimellem til hinanden og følger op på hinandens fremskridt. Nogle gange verbalt - andre gange bare med et blik, og der er en tæt kontakt mellem dem. Pigen hentes af et andet barn, der har brug for hjælp. Hun rejser sig fra sin plads for at hjælpe den anden elev. Da pigen er gået, begynder drengen at kalde højlydt på en anden pige, der sidder i samme lokale, men ved et andet bord. Han virker nu pludselig ukoncentreret og forstyrrende, hvor han i al den tid, som jeg har observeret børnene, har været fordybet i opgaveløsning alene og sammen med pigen. Pigen kommer tilbage og sætter sig ved ham, hvorefter han straks tager sine høretelefoner i ørerne, og sammen tæller de ned for igen at igangsætte og fortsætte med en øvelse, de laver parallelt. Kontakten mellem de to ser ud til at være genskabt.*

(Uddrag af feltnoter 22. marts 2017)

Ovenstående er et uddrag fra feltobservationerne fra en ugeskemalektion, hvor børnene selv koordinerer og styrer deres arbejdsproces. At bruge iPad'en er blot en af de opgaver, som børnene kan vælge mellem blandt flere forskellige typer af opgaver. Eksemplet er interessant, fordi det viser, hvordan de to børn skaber deres eget

meningsfulde samvær omkring en digital praksis, som er rammesat for dem af den undervisningssituation, som de indgår i.

Forud for hver ugeskemalektion gennemgår klasselæreren nogle overordnede retningslinjer eller regler, som danner rammen for elevernes arbejdsproces. Reglerne er:

- *“Hviske-liste”*: børnene skal bevæge sig lydløst rundt i lokalet, når de skifter mellem deres arbejdsopgaver.
- *“Spørg en kammerat”*: børnene skal først spørge en klassekammerat om hjælp, før de søger hjælp hos en voksen.
- *“Ingen snak - tak”*: der skal være arbejdsro i klassen, børnene må derfor ikke snakke så højt, at det forstyrrer de andres arbejde.

(Uddrag af feltnoter 15. marts 2017)

I ugeskemalektionerne hænges reglerne op på tavlen ved siden af Ugeskemaet for at hjælpe børnene til at huske formål og rammer for deres arbejdet i disse lektioner. Under vores observationer oplevede vi, hvordan klasselæreren jævnligt henviste til tavlen, hvis hun oplevede, at der blev uro i klassen. Klasselæreren gennemgik ikke regler for brugen af iPad forud for ugeskemalektionerne, hvor iPad-opgaver indgik, men i vores observationer har vi flere gange observeret, hvordan klasselæreren forud for timer, hvor børnene skulle bruge iPad, har brugt meget tid på at gennemgå, hvordan man må bruge skolens iPads (Feltnoter 25. august 2016, 1. september 2016, 22. marts 2017).

I ovenstående eksempel har børnene valgt at løse den opgave på Ugeskemaet, der går ud på at anvende en læringsapp på iPad'en. Set på afstand er det også den opgave, de løser: De sidder begge side om side og arbejder koncentreret med app'en på hver deres iPad. Men idet vi kommer tættere på og følger børnenes handlinger på og omkring iPad'en, nuanceres billedet af de to børns handlinger. Børnene arbejder parallelt i app'en, de venter på hinanden, 'følges ad' på de to iPads og skaber små konkurrencer mellem hinanden om at løse opgaverne først. Man kan argumentere for, at de dermed skaber deres egen fortolkning af den prædefinerede opgave, som de skal løse. Wenger beskriver, hvordan praksisfællesskaber opstår og udvikler sig under en række overordnede rammer og betingelser, men ikke udelukkende er defineret af disse (Wenger, 2004). Med afsæt i Wengers teori kan man hævde, at børnene her skaber deres egen fælles virksomhed eller praksis, som ikke udelukkende centrerer sig omkring et

læringsmæssigt formål, men som også handler om at lege, konkurrere og ikke mindst pleje indbyrdes relationer ved at følges rundt i en virtuel verden, som de sammen udforsker. Praksis dækker altså her ikke kun over den handling, som børnene udfører sammen, men rummer også en forståelse af, hvordan de skaber mening gennem deltagelse i en fælles virksomhed. Det sker, når de to børn forhandler en ny mening omkring måden at udføre den praksis, som de i undervisningen er blevet pålagt, når de skal arbejde med læringsapp'en. Samtidig formår børnene at gå under "klasselærerens radar", der kan være et billede på den ramme, klasselæreren har sat for undervisningen og dermed en forståelse af, hvilken adfærd, hun accepterer i undervisningssituationen. Selvom børnene leger sammen, forstyrrer de ikke de øvrige børn. De taler ikke højt og bevæger sig ikke rundt i lokalet bortset fra pigen, der rejser sig for at hjælpe en kammerat. De formår dermed at agere inden for den overordnede ramme og de regler for ugeskemaarbejdet, som klasselæreren har udstukket.

Man kan også argumentere for, at det ovenstående uddrag er et eksempel på *brudflader*, som Rasmussen taler om, mellem hvad voksne, i dette tilfælde klasselæreren, har defineret som et *sted til børn* med et på forhånd determineret (lærings)formål, og så det sted, som børnene selv udvikler gennem deres relation til hinanden, *børnenes sted* (Rasmussen, 2006b). Sammen skaber de to børn, inden for de rammer de i en undervisningskontekst skal agere under, et rum for deres samvær, hvor der også er plads til leg og fri udfoldelse. Der er altså tale om en brudflade mellem det læringsmål og den intention, som klasselæreren har med at lade børnene bruge iPad'en, og det formål som de to børn udvikler gennem anvendelse af samme. Hvor anvendelsen af iPad'en set fra lærerens side skal understøtte et læringsmæssigt formål, så handler børnenes brug også om en praksis at være sammen om.

Det er også det, Wenger taler om, når han beskriver, at læring ikke kun er foregået i det formelle rum, men også finder sted i det uformelle rum (Wenger, 2004, s. 17). Man kan argumentere for, at de uformelle læreprocesser i dette tilfælde for børnene handler om at pleje deres indbyrdes relationer i højere grad, end det for dem handler om at opfylde et egentlig læringsmål.

### 4.2.2 Når der leges i det åbenlyse rum

Det ovennævnte eksempel var ikke enestående. Vi oplevede flere gange i vores observationer, hvordan børnene i ugeskemalektionerne fandt sammen i små grupper, når de skulle løse opgaver på iPad'en og derigennem mere eller mindre åbenlyst skabe *deres sted*. I dette afsnit beskrives en lignende situation, men hvor tre børn også skaber rum til leg, men denne gang i et mere åbenlyst rum.

#### **Eksempel 2: Skolekontekst**

*To drenge (D1 og D3) kommer ind i lokalet og sidder ved et bord med hver deres iPad, de har valgt at løse iPad-opgaven på Ugeskemaet. D1 har høretelefoner på. Der sidder i forvejen en pige (P5) ved bordet, hun har valgt samme opgave som drengene. D1 begynder at trykke vilkårligt på D3's skærm. D3 gengælder ved at gøre det samme, og D3 begynder også at kilde D1 på kinden. Pigen har problemer med at logge på den app, som hun skal bruge, og det ender også med, at hun rejser sig, tager iPad'en og går ind i for at finde klasselæreren. Drengene er begyndt at bruge app'en. D3 bruger app'en uden lyd. Han fortæller mig, at han ikke længere har nogle høretelefoner, de er knækket. Da jeg spørger ham, om han ikke skal spille med lyd, fortæller han mig, at det må han ikke, for klasselæreren har en regel om, at man ikke må spille med lyd i klassen. Mens D3 taler med mig, er D1 gået i gang med at bruge app'en. Han har høretelefoner på, mens han spiller, kommenterer han højlydt på sit spil: "Y - Yver, T- træ... for helved, Z - zebra... for helved." D3 begynder igen at trykke på D1's skærm. Han skælder ud: "Eijh for helved, nu trykkede jeg forkert!" Drengene interagerer legende. Pigen kommer tilbage - nu virker iPad'en. De beslutter sig sammen med pigen for at høre den samme sang synkront på app'en. Drengene bestemmer sangen. D1 siger: "Vi skal alle sammen høre sangen S, den har P5 har ikke hørt." De griner højlydt og ser ud til at have det rigtig sjovt. Klasselæreren kommer ind i lokalet, hun har hørt larmen. Hun griber ind og sender D3 ind i klasselokalet, mens hun fortæller børnene, at hun vil have arbejdsro. Der falder helt ro på de to tilbageværende børn ved bordet, og de genoptager hver især deres eget arbejde med app'en uden at vise interesse for hinanden.*

(Uddrag af feltnoter 22. marts 2017)

Ligesom i det første eksempel kan man argumentere for, at de tre børn under de overordnede rammer i undervisningssituationen skaber deres egen meningsfulde virksomhed omkring en digital praksis. Børnene, særligt de to drenge, søger åbenlyst

kontakten med hinanden. Inden de to drenge overhovedet får sat sig ved deres arbejdsplads, er de optaget af at indgå i interaktion. De søger kontakten til hinanden ved at kilde hinanden og trykke på hinandens iPads. Selvom de påbegynder arbejdet med app'en individuelt, foregår der hele tiden en interaktion mellem de to drenge, som ikke handler om at opfylde app'ens formelle læringsformål, men i stedet er orienteret mod at skabe kontakt til hinanden. Et godt eksempel på dette er, når D1, mens han løser opgaver i app'en, kommenterer på det, han laver højlydt og med bandeord og derved opnår D3's opmærksomhed. D3 svarer ham ved at trykke på hans skærm. Man kan med afsæt i Meads teori om selvets udvikling i relation til dets omgivelser, argumentere for, at det, der foregår mellem drengene, handler om at bekræfte deres indbyrdes relation. Deres interaktion kan ses som en bevidst strategi, hvor den ene for eksempel trykker på den andens skærm, mens den anden giver et gensvar tilbage ved at kilde ham på kinden. Drengenes løbende interaktion, hvor de på skift gensvarer hinandens handlinger, kan ses som en måde at bekræfte deres relation. Sammen skaber de, som Wenger betegner det, deres eget *praksisfællesskab* (Wenger, 2004) omkring det, som de opfatter som en meningsfuld virksomhed, der går ud på at vedligeholde deres relation under de givne betingelser og rammer, som de skal agere under i undervisningssituationen.

Pigen, som i eksemplet indledningsvist må gå ind til klasselæreren for at få hjælp med iPad'en, indgår i starten som det, Lave og Wenger betegner som en perifer deltager i drengenes fællesskab. Hun sidder ved samme bord, som de to drenge, men deltager indledningsvist ikke i deres interaktioner og dermed heller ikke i den fælles virksomhed. Hun bliver dog indlemmet i drengenes fællesskab, da hun kommer tilbage og begynder at kommunikere med drengene. Sammen forhandler de sig frem til en ny meningsfuld praksis, som nu er mere koncentreret omkring indholdet i app'en, hvor de nu skal 'følges ad' og høre den samme sang. Drengene kan dog stadig ses, som det Lave og Wenger betegner som *veteraner* i praksisfællesskabet (Lave & Wenger, 2003). Det er for eksempel dem, som bestemmer, at de skal høre sangen S, fordi pigen ikke har hørt den sang før. At drengene netop vælger at høre den sang, kan ses som et symbol på, hvordan de imødegår pigen og viser hende, at hun er inkluderet som det, som Wenger betegner som legitim deltager i deres fællesskab.

Med Rasmussens perspektiv skaber de tre børn i dette eksempel også *deres sted* ved at bruge app'en, ligesom i Eksempel 1. Forskellen fra det første eksempel er dog, at børnene i dette eksempel ikke på samme måde undgår opmærksomhed fra omgivelserne i deres interaktion og leg. De formår ikke på samme måde som de to børn i Eksempel 1 at gå under klasselærerens radar, men skaber i højere grad rum for deres udfoldelser i et mere åbenlyst rum. Man kan argumentere for, at selvom de befinder sig i den fase, som Mead betegner som *spillefasen* (Mead, 2005), hvor børnene mestrer at deltage i mere organiserede former for fællesskaber, hvor det forholder og tilpasser sin adfærd til andre under praktisk samhandel, så fremstår børnene i dette eksempel endnu ikke så rutinerede i at forstå "alle facetter af spillet". Det vil sige, at de endnu ikke helt forstår eller ihvertfald ikke formår at aflæse alle andre aktørers roller, herunder særligt klasselæreren og hendes betydning for spillets udformning eller i dette tilfælde fællesskabets udfoldelse. Konsekvensen er, at klasselæreren, da hun får øje på børnenes fælles virksomhed, opløser den ved at flytte en af drengene ind i det tilstødende lokale for at skabe arbejdsro for de andre elever.

#### **4.2.3 Et rum båret af relationer**

De ovennævnte to eksempler er ligeledes interessante, fordi det viser os noget om betydningen af det som Wenger betegner som *gensidigt engagement* (Wenger, 2004) i et praksisfællesskab, samt hvorledes netop dette gensidige engagement er omdrejningspunktet for, at mening med praksis opretholdes. Børnene i Eksempel 1 skaber *deres sted* gennem et fælles engagement omkring brugen af iPad, hvor de kan lege og være sammen. Da pigen forlader drengen for at hjælpe en anden klassekammerat, brydes det gensidige engagement for en stund, og drengen bliver urolig og søger kontakt med de andre klassekammerater i lokalet, som for at genfinde meningen i en ny praksis. Da pigen igen vender tilbage, genoptager de to børn hurtigt deres fælles praksis, og den interaktion som drengen søgte med de andre klassekammerater forstummer. I Eksempel 2 opløses de tre børns fælles praksis også, men i denne situation af klasselæreren, da hun flytter den ene af drengene. Det gensidige engagement, der særligt er bundet op på de to drenges indbyrdes interaktion,

forsvinder, da den ene dreng flyttes, og de to tilbageværende børn ikke længere synes at finde den samme mening i den fælles virksomhed, som før udgjorde omdrejningspunktet for deres samvær.

Eksemplerne her indikerer, at meningsskabelse omkring en given praksis ikke er statisk og bestandig, når den først er skabt, i stedet er den en fortløbende proces, der kræver vedligeholdelse og engagement af fællesskabets medlemmer. Eksemplerne understreger også den flygtighed, som Rasmussen taler om. *Børns steder* baserer sig primært på relationer, og Rasmussen fremkommer i en af sine artikler omkring børns steder med den vigtige pointe, at nogle gange er barnets relation til et sted båret af relationer til de aktører (andre børn), det indgår i samhandling med på stedet, mens det andre gange udelukkende er båret af det enkelte barns individuelle relation til selve stedet (Rasmussen, 2006a, s. 148f). I ovenstående eksempler skaber børnene sammen deres sted gennem deres relationer til hinanden, og det er tydeligt, at et sådant sted ikke udelukkende er et fysisk sted, ej heller primært et virtuelt sted, men en blanding af deres fysiske placering ved siden af hinanden, den digitale dimension og ikke mindst deres relation til hinanden omkring den praksis, som de er fælles om. Deres sted eksisterer derfor kun, når de bruger det og er dermed båret af deres indbyrdes relationer.

#### **4.2.4 Et praksisfællesskab i spil**

##### ***Eksempel 3: SFO-kontekst***

*Det er morgen i spillerummet. D3 og D1 griner og taler højt. De har ventet noget tid, men nu er det blevet deres tur til at bruge SFO'ens Playstation. De spiller Lego Star Wars Essentials. Det er et spil, som kræver samarbejde for at kunne klare banerne. Rundt i rummet er andre børn fra både 1. og 2. klasse også i gang med at spille. Flere bandeord udveksles mellem de to drenge. Der er efterhånden stimlet en hel flok børn fra 1. og 2. klasse sammen bag dem. De står og ser på, mens de to drenge spiller. En anden dreng fra børnehaveklassen (D2) er også kommet til. Han står bag dem og giver dem gode råd. Drengene er optaget af spillet. Flere gange kommenterer de på, hvad den anden foretager sig i spillet. D1: "Hey, det er ikke pænt gjort - flyt dig for helved!" D3: "Sådan går det sgu, din fede idiot." D1: "Vi skal hoppe op over den, din fede ko." Drengene griner, og det ser ud til, at de hygger sig sammen. D2 står fortsat bag drengene og kommenterer på det, de gør i spillet. Drengene registrerer ikke umiddelbart hans gode råd. De har travlt med at spille. De orienterer sig dog alligevel også mod flokken af tilskuere ved flere gange at sige ting som "Eijh prøv og se, vi er*

*nået til bane 5!” En voksen kommer ind og forbereder børnene på, at nu er det snart tid til afgang. Ingen af børnene reagerer på hendes udsagn. De er optaget af aktiviteterne i spillerummet. D1 har svært ved at klare en opgave i spillet og søger D3’s hjælp: “Hjælp mig dog... du får tre af dem, så tager jeg.. D3 NU hjælper du mig altså!” D2 fortsætter med at give gode råd og taler nu i et højere toneleje: “I skal løbe på dem, inden alle sammen når at blive røde!” Drengene lytter og gør, som han siger. Det lykkedes dem at komme forbi udfordringen. D1 begynder at kommentere på det, han gør i spillet ved at bruge en babystemme, hvor han omtaler sig selv, som “mig”. Flere af de børn, der står og kigger på, griner af hans skøre indfald. Den voksne vender atter tilbage. Nu er det nu. Skoledagen starter om lidt, og børnene begynder at pakke sammen.*

(Uddrag af feltnoter 22. marts 2017)

Ovenstående er et uddrag fra feltobservationerne fra spillerummet i SFO’en en morgen, inden børnene skal i skole. Noget af det, som vi øjeblikkeligt bed mærke i, da vi påbegyndte vores observationer i SFO’en var den ændrede måde, hvorpå nogle af børnene indgik i relation til hinanden i spillerummet. Eksemplet her er valgt, fordi det netop illustrerer den ændring i særligt sproget, som skete, da børnene enterede spillerummet. Selvom vi i vores observationer i skolen også hørte, hvorledes D1 brugte udtryk, som “for helved”, så var sprogbrugen i spillerummet, noget af det, som trådte tydeligt frem for os, som en ændring i børnenes adfærd og samværsformer. Som det også ses i Eksempel 3 bruger drengene, D1 og D3, flere bandeord og udtryk som eksempelvis “flyt dig for helvede” og “din fede idiot” i deres interaktion. Vi oplevede ikke, at børnenes sprogbrug påvirkede deres relationer negativt. Snarere erfarede vi, hvordan udtrykkene blev brugt som en slags ping pong børnene imellem - som en måde, hvorpå de bekræftede deres relation til hinanden.

Drengenes ændrede sprogbrug i ovenstående eksempel var ikke noget unikt. Generelt oplevede vi, at det var en almindelig omgangstone blandt børnene i spillerummet, særligt om morgenen, hvor der var børn til stede på tværs af årgange. Her figurerede ord og udtryk som “din idiot” og “fuck dig” ofte i deres kommunikation med hinanden, særligt ført an af de ældste børn. Denne form for udtryk og ord i børnenes kommunikation, kan ses som det, som Wenger betegner som *fælles repertoire* (Wenger, 2004), der er tilknyttet den fælles praksis eller virksomhed, som børnene på tværs af årgange udøver i spillerummet.



Ligesom i Eksempel 2, kan man med afsæt i Mead, argumentere for, at det, der foregår mellem drengene, handler om at bekræfte deres indbyrdes relation. Hvor bekræftelsen i Eksempel 2 kom til udtryk ved at drengene drillede hinanden ved at kilde og trykke på hinandens iPads, bliver omdrejningspunktet for denne bekræftelse den markante sprogbrug, hvor den ene kommenterer på den andens handlinger i spillet, mens der afsluttes med et udtryk som “din fede idiot”. Hertil giver den anden et gensvar omhandlende handlinger i spillet, afsluttet med et tilsvarende udtryk: “din fede ko”. Den løbende interaktion drengene imellem, hvor de på skift gensvarer hinandens handlinger, kan dermed ses som en strategi, som de to drenge anvender til at bekræfte deres relation.

Samtidig kan man argumentere for, at de to drenge kommunikation i Eksempel 3 kan ses som en måde at legitimere deres deltagelse i de sociokulturelle processer, som er indlejret i børnenes samhandling og fælles praksis i spillerummet. Børnene i børnehaveklassen er de yngste børn i SFO'en, og de er dermed også dem, der i spillerummet om morgenen, kan betegnes *lærlinge* i det praksisfællesskab, der hersker i spillerummet. Man kan se de to drenge måde at tale til hinanden på, mens de spiller, som en måde hvorpå de legitimerer deres position i fællesskabet, hvor de forsøger at signalere til de øvrige medlemmer, at de har indoptaget og kan mestre det *fælles repertoire*, som ligger indlejret i børnenes praksisfællesskab i spillerummet.

I ovenstående eksempel er det tydeligt, at de to drenge er bevidste om, at de har tilskuere på, mens de spiller, og der observeres flere gange, hvordan de direkte søger de andre børns anerkendelse, som når de for eksempel henvender sig til deres tilskuere for at gøre opmærksomme på, at de har klaret sig igennem en bane. Man kan dermed se drengenes interaktion med deres tilskuere som et forsøg på at positionere sig i fællesskabet, hvor de signalerer over for de større børn, at de kan finde ud at begå sig i den fælles praksis og anvende det fælles repertoire, det fælles sprog, der ligger indlejret i dette praksisfællesskab. Når de andre børn reagerer på drengenes handlemåder, som det for eksempel er tilfældet, da børnene griner af D1 i situationen, hvor han begynder at bruge en ‘babystemme’ og omtale sig selv som ‘mig’, kan man anse det som en måde, hvorpå de ældre børn anerkender drengenes adfærd. De er dermed medvirkende

til at bekræfte og præge måden, hvorpå de to drenge erfarer, at man skal agere, når man spiller Playstation sammen. Man kan dermed se denne form for adfærd, som en del af det fælles repertoire, der er indlejret i den fælles praksis i spillerummet om morgenen.

Eksemplet illustrerer ligeledes, hvordan de to drenge bruger de ældre børn, der står og ser på, at de spiller, *den generaliserede anden* (Mead, 2005), som de to drenge forholder sig til og søger anerkendelse hos. De to drenge udvikler deres forståelse af deltagelse i spillet og spillerummet ved at spejle deres forståelse i de holdninger og attituder, som de oplever hos andre, og som derved kommer til at påvirke og influere på deres egen forståelse. Det er gennem deres deltagelse i spillerummets aktiviteter om morgenen, hvor drengene har haft mulighed for at interagere med ældre børn, at de to drenge gennem deres erfaringsdannelse i samspil med de ældre børn i spillerummet har tilegnet sig en viden om, hvordan “man gør”, når man er i spillerummet.

#### **4.2.5 Forhandling af ny meningsgivende praksis**

Vi oplevede ligeledes, hvordan den ændrede sprogbrug, også var noget, som særligt de to drenge fra ovenstående eksempel tog med videre i deres interaktion i spillerummet til børnehaveklassens spilledag. I nedenstående eksempel genoptager de to drenge morgens samvær omkring et spil på SFO'ens Playstation.

##### ***Eksempel 4: SFO-kontekst***

D3: “Skulle vi ikke sige, at hvis man er den grønne, så er man den lille” D1: “Nej, skulle vi ikke sige, at vi så er tvillinger?” D3 (som en kommentar til det der sker på skærmen): “Huja (Ninja-lyd, som for at signalere et spark). Du skal få betalt ved at gøre det ved min tvillingebror.” D3 foreslår, at de skal hente en bombe i spillet. Banen, de spiller i er en kampplads, hvor deres karakterer nu befinder sig i luftskibe, som de styrer. Med luftskibene kan de skyde og kaste reb ud. Drengene kan i spillet få deres karakterer til at fange en bombe ved i samarbejde kaste reb ud, som de så gennem fortsat samarbejde kan kaste mod deres modstandere, hvilket også er det, jeg observerer, at de indledningsvist gør. Men efter nogen tid, observerer jeg, at de ændrer praksis. I stedet leger de nu med rebene og bomberne. De stjæler bomben fra hinanden. Jeg observerer samme sprogbrug som morgenen. D1: “Hvorfor sprang du den i luften, din fede nar.” De leger, hujer vildt og griner højt. En voksen kommer ind og kalder på de to drenge, det er tid til frugt.”

(Uddrag af feltnoter 22. marts 2017)

Eksemplet er her interessant, fordi de to drenge ved første øjekast synes at fortsætte den meningsgivende praksis, som vi så, var omdrejningspunktet i Eksempel 3 fra spillerummet samme morgen. Men når vi studerer deres praksis nærmere, adskiller deres praksis sig alligevel.

Drengene har ved spillets start valgt funktionen 'evigt liv', hvilket betyder, at måden, de håndterer deres imaginære karakterer i spillet, ændres. De skal ikke på samme måde passe på deres karakterer, da disse har evigt liv. I eksemplet observeres, hvordan børnenes måde dels at håndtere deres karakterer på og dels at begå sig i spillet på ændres. De opleves nu mere legende. De anvender stadig udtryk, som eksempelvis "fede nar" i deres kommunikation med hinanden, som også var tilfældet i Eksempel 3, og man kan argumentere for, at de har bibeholdt elementer fra morgenens praksis. Der ses dermed et overlap mellem den fælles meningsgivende praksis med det dertilhørende fælles repertoire, som trådte frem i Eksempel 3, og så det fælles repertoire, som anvendes i drengenes nye fælles virksomhed i Eksempel 4.

Samtidig kan man anse deres interaktion som en meningsforhandling om den fælles virksomhed, som nu skal være omdrejningspunktet i spillerummet den eftermiddag, hvor de ældre børn ikke er til stede. Denne fælles virksomhed ser nu i højere grad ud til at være orienteret mod leg, og særligt rolleleg. Flere gange aftaler og forhandler de roller i spillet. Hvem skal være den ældste? Først er de uenige. Dernæst når de frem til et kompromis; karaktererne er tvillinger, og de kan fortsætte deres fælles virksomhed. Spillet ser nu ud til at fungere mere som en arena for leg end en egentlig kampplads, som deres karakterer skal klare sig igennem. Børnene leger, de er deres karakterer i spillet, og man kan se deres måde at benytte deres karakterer inde i spillet, som en form for rolleleg, hvor de blandt andet leger at være hinandens søskende. Gennem deres interaktion og løbende gensvar til hinanden, udvikler legen sig gradvist og bliver mere og mere avanceret: Fra først bare at handle om at definere en rolle (hvem er hvem og hvorfor) i spillet til nu at besidde denne rolle og udfolde den i spillets kamparena.

Med reference til Rasmussens begreb *børns steder* (Rasmussen, 2006b) skaber de to drenge i ovenstående eksempel deres eget sted, et virtuelt sted, hvor de kan lege

uforstyrret. De er sammenlignet med deres måde at handle på i Eksempel 3 i højere grad optaget af at lege med hinanden end at opnå klassekammeraternes opmærksomhed og anerkendelse.

#### **4.2.6 Udvidede udfoldelsesmuligheder for digitalt samvær**

I vores feltobservationer fra SFO'en oplevede vi, at børnene havde langt friere rammer for udfoldelse af deres digitale samvær. Som beskrevet tidligere oplevede vi, at børnenes digitale samvær i skolen var styret og reguleret af læreren. Det var hende, der satte rammer og krav op for deres adfærd i form af regler. Reglerne var tydeligt ekspliciteret og havde til formål at understøtte et fagligt, formelt læringsudbytte. Vi observerede flere gange, at klasselæreren håndhævede reglerne, i det omfang hun oplevede, at børnene brød dem. Hun havde dermed en central rolle i forhold til rammesætningen af børnenes mulighed for at udfolde deres digitale samvær. Under vores feltobservationer i SFO'en oplevede vi, hvordan børnene her hovedsageligt selv styrede og regulerede deres digitale samvær. De voksne var til stede i SFO'en, men vi oplevede, at børnene stort set opholdt sig alene spillerummet. De gik selv i gang med at spille om morgenen og om eftermiddagen, når de ankom til SFO'en. Under vore observationer opholdt de voksne opholdt sig primært i spillerummet, når de havde et formål, som for eksempel når de skulle gøre børnene opmærksomme på, at æggeuret angav, at det var byttetid ved en af spilkonsollerne, når børnene blev hentet for at spise frugt, eller når de skulle gøre sig klar til skole.

De væsentligt friere rammer i SFO'en sammenlignet med skolen kan forklares ud fra de to konteksters forskellige formål. Hvor skolen har et formelt krav om læring, stilles der i SFO'en ikke de samme forpligtelser og krav til børnene. I SFO'en var omdrejningspunktet primært leg og samvær med jævnaldrende. Denne forskel kom blandt andet til udtryk i form af forskellige regler for adfærd og for brugen af digitale medier. Hvor vi i skolen oplevede reglerne som meget eksplicit udtalte, så oplevede vi dem i mindre grad ekspliciteret i SFO'en. Adspurgt om regler for børnenes adfærd i spillerummet, fortæller en voksen følgende: "*Børnene må ikke spille blod-spil*", hvortil hun tilføjer: "*Og tro mig - vi skal nok få det at vide, hvis de er inde og spille blodspil,*

*for så kommer de andre børn rendende.”* (Uddrag af feltnoter 15. marts 2017). Personalet i SFO'en fortalte desuden, hvordan det var børnene, som blev spurgt i forhold til nye indkøb til spillerummet, ligesom det var børnenes viden, der blev trukket på, når der var udfordringer med udstyret i spillerummet (Feltnoter 15. marts 2017). Vores oplevelse under feltarbejdet var således, at de voksne i SFO'en i højere grad end i skolen anså og anvendte børnene som vidensressource i forhold til brugen af digitale medier, og særligt de ældre børn blev givet den funktion. Flere gange stødte vi på denne holdning hos pædagogerne, som også ses følgende udsagn udtalt af en pædagog i en uformel samtale: *“Der er noget af det her, vi ikke ved noget om, så er det godt, de store kan hjælpe.”* (Uddrag af feltnoter 22. marts 2017). Børnene blev altså i høj grad betragtet som kompetente mediebrugere, der kan trækkes på, når digitale medier skal bruges i SFO'en.

Den samlede oplevelse af vores observationer i SFO'en var dermed, at de voksne i høj grad tillod børnene at få indflydelse på muligheder, rammer og håndhævelse af regler. Eksemplerne i ovenstående afsnit understreger dermed, hvordan børnene havde en høj grad af selvbestemmelse og indflydelse på deres digitale udfoldelsesmuligheder i SFO'en.

#### **4.2.7 At give eller nægte adgang til et fællesskab**

Det, at børnene skabte deres eget sted ved hjælp af digitale medier var noget af det, som trådte frem for os i vores feltobservation i skolekonteksten. Vi oplevede alligevel en ændret måde, hvorpå børnene skabte *deres sted* i SFO'en. De friere rammer syntes også at have indflydelse på måden, hvorpå børnene fandt sammen i små fællesskaber omkring digitale praksisser. Vi oplevede, hvordan børnene i højere grad havde mulighed for at præge og opretholde deres steder, idet der i SFO'en var større rum til disse udfoldelsesmuligheder. Ligeledes oplevede vi, hvordan børnene også værnede om disse steder, hvilket illustreres med udgangspunkt i det følgende eksempel, hvor de to drenge, D1 og D3, fra ovennævnte Eksempel 3 og 4 spiller sammen:

### **Eksempel 5: SFO-Kontekst**

*D1 får pludselig næseblod og må forlade spillerummet. D3 spiller videre, og jeg forsøger at invitere mig selv ind i spillet ved at spørge, om jeg ikke skal overtage D1's controller. Men jeg bliver afvist. D3 vil ikke have mig med. Senere da D1 er vendt tilbage, skal D3 ud og spise frugt, og han forlader spillerummet. D1 bliver tilbage, og jeg spørger ham, om jeg må være med. Det må jeg gerne. Vi spiller lidt sammen, men jeg er ikke så god. Han guider mig meget. "Du skal bare følge efter mig." Han skælder mig ud, når jeg ikke gør, det han vil have, jeg skal gøre. D3 kommer tilbage, uden at spørge mig om lov, tager han kontrollere ud af mine hænder.*

(Uddrag af feltnoter 22. marts 2017)

I ovenstående eksempel fremgår det, at de to børn ikke ønsker, at Sanne deltager i deres fælles virksomhed. Flere gange bliver hun afvist, da hun forsøger at invitere sig ind i deres fælles virksomhed, og hun får også kun lov til at deltage, så længe D3 er fraværende. Eksemplet her er interessant, fordi det viser de *brudflader*, som Rasmussen taler om mellem børn og voksnes forståelse af steder, men denne gang med omvendt fortegn.

I skolen oplevede vi, hvordan brugen af digitale medier var forbundet med et læringsmæssig formål, og det var læreren, der besad retten til at definere og regulere de muligheder, børnene havde for at kunne udfolde deres digitale samvær og dermed skabe *deres steder*.

I SFO'en oplevede vi derimod, at formålet med at anvende digitale medier primært centrerede sig om leg, og man kan argumentere for, at børnene i SFO'en derved oplever, at de i højere grad sidder med muligheden for at skabe *deres sted* og definere rammerne for det. I SFO'en oplever børnene, at de voksne skaber en overordnet ramme, men i vidt omfang lader børnene skabe og ikke mindst værne om deres egne digitale steder. Man kan dermed argumentere for, at de voksne opleves som *perifere deltagere* i spillerummet, mens det er børnene, der er *veteranerne*, der rammesætter *deres sted*. At børnene afviser Sanne i ovenstående eksempel, kan ses som et udtryk for, at de forsøger at beskytte det sted, som de sammen har skabt.

I eksemplet er det børnene, der bestemmer, hvem der kan være legitime deltagere i deres fælles virksomhed, og hvem der ikke kan; de har således muligheden for at give såvel som nægte nogen adgang til fællesskabet. De to drenge har tydeligvis

en opfattelse af, at Sanne ikke hører til som legitim deltager, når de spiller Playstation. Der kan være mange grunde til, at Sanne nægtes adgang af drengene, men en af grundene kunne være, at hun i kraft af at være voksen placeres i samme kategori som det øvrige personale i SFO'en, der af børnene opfattes som perifere deltagere i spillerummet. Hun hører ikke til på deres sted. Flere gange oplevede vi, hvordan børnene reagerede med forundring, overraskelse eller som her med afvisning af os, når vi forsøgte at indgå i deres digitale samvær.

I vores observationer så vi ligeledes eksempler på, hvordan børnene definerede, hvem der var in- og ekskluderede i deres fælles virksomhed og fællesskaber. Nedenstående er uddrag fra en observation en eftermiddag i spillerummet:

### ***Eksempel 6: SFO-kontekst***

*To drenge (D1 og D3) og en pige (P1) har sat sig på taburetterne ved en Playstation. Det er de to drenge, der spiller. De spiller Lego Jurassic Park, og de er godt igang, da jeg kommer ind i spillerummet. P1 sidder ved siden af og kigger på. Hun kommenterer på spillet en gang imellem. En anden dreng (D2) sidder bag ved dem på en taburet og kigger på. De to drenge går meget op i spillet. P1 kommer med nogle råd til, hvad drengene kan gøre. Flere gange udtrykker hun stor lettelse eller deler deres begejstring, når drengene klarer en bane. Drengene skælder hende ud, når hun siger noget. D1 siger til hende, at hun skal gå. Flere gange oplever jeg, D1 vende sig om mod P1 og råbe hende ind i ansigtet. Han bruger udtryk som "Fuck dig P1", "Stop så, P1 - din fede ko." og "Så fucking lad os være i fred - jeg mener dig P1 - gå!". D2, der sidder bag ved de tre børn giver dem også gode råd. Det kommenterer drengene ikke på. (Uddrag af feltobservationer 15. marts 2017).*

Det virker til, at pigen er interesseret i den *fælles virksomhed*, som de to drenge er i færd med at udføre. Hun sidder på sidelinjen og kommer med gode råd for at hjælpe dem i spillet. Drengene virker dog ikke interesserede i at modtage hendes råd, snarere virker de irriterede over hendes tilstedeværelse og beder hende om at gå. Man kan argumentere for, at hun, ligesom vi også oplevede i Eksempel 5, ikke bliver indlemmet i den *fælles praksis* som *legitim deltager*. Som i førertalte eksempel, hvor de to drenge afviste Sanne fra deres fælles virksomhed, kan der være mange bevæggrunde for, at drengene her afviser pigen, som vi ikke kender til. Når eksemplet her er medtaget, er det fordi, det viser, hvordan situationen børnene imellem eskalerer, da pigen ikke anerkender, at hun

ikke opfattes som legitim deltager i drengenes fælles virksomhed. Hun bliver flere gange afvist på en måde, hvor de to drenge nærmest overfuser hende og ved hjælp af nogle meget voldsomme negative vendinger og udtryk beder hende om at gå. Drengene giver verbalt udtryk for, at pigen ikke skal indlemmes i deres leg og man kan tolke deres afvisning som et forsøg på at beskytte deres sted.

### 4.3 Erfaringers betydning i børnenes digitale samvær

I dette afsnit udfoldes anden del af analysen, der tager udgangspunkt i analysespørgsmål nummer to, der lyder: *Hvordan influerer børnenes erfaringer på deres digitale?* Her tages afsæt i en observation fra matematikundervisningen, som uddybes og kvalificeres ved hjælp af pointer fra interviews. Ligeledes inddrages pointer fra forskellige undersøgelser, der understøtter pointer i vores analyse.

#### 4.3.1 At skabe egen mening inden for fastsatte rammer

*“Vi sletter lige billedet, for det må (lærerens navn) jo ikke se”*. Sætningen blev udtalt af en pige til sin makker i forbindelse med en digital gruppeopgave i matematikundervisningen. Ved at følge disse to børn rundt på skolen i løsnings af en bunden opgave uden for klasserummet, så vi et eksempel på, hvordan børnenes digitale erfaringer spillede ind på det produkt, de tog med tilbage i klasserummet. Forud for opgaven blev det fra lærerens side tydeliggjort og afgrænset, at børnene skulle finde figurer relateret til et emne i deres matematikbog og tage billeder deraf. Læreren havde i gennemgangen af opgaven lagt vægt på og fremhævet følgende:

- *Find et motiv, hvor I enten ser en cirkel, en trekant eller en firkant og tag et billede af dette motiv. Motivet skal efterfølgende vises i klassen.*
- *Kun billeder. Ingen video.*
- *Ingen billeder af børn/billeder, hvor der er børn på.*
- *Pas godt på iPad'en.*
- *Vær stille, når I går rundt på skolens område.*

(Uddrag af feltnoter 22. marts 2017)

Den sammenhæng, pigens sætning blev udtalt i, udfoldes her i nedenstående eksempel.



### **Eksempel 7: Skolekontekst**

*De to børn deles om at finde motiver og tage billeder. Pigen begynder. Hun tager både billeder af motiver, hun selv finder, samt nogle, som drengen udpeger for hende; alle hendes motiver falder inden for de givne rammer. Efter lidt tid argumenterer drengen for, at det er hans tur til at tage billeder, hvorefter han overtager iPad'en. De to børn skiftes til at tage billeder og udpege motiver for hinanden. Da drengen får iPad'en, går han med det samme i gang med at tage billeder, men mange af dem falder uden for de rammer, klasselæreren har skitseret; blandt andet er der andre børn med på de motiver, han vælger. Drengen tager også billeder af en vandpyt. Vinden er ret kraftig den dag, og den laver små bølger på vandpytten. Drengen udtrykker begejstring over synet og gør sig igen umage med at tage et godt billede, selvom motivet ikke har form som nogle af de figurer, børnene er sendt på jagt efter. Disse billeder vælger han dog at slette umiddelbart efter. Pigen opfordrer ham herefter til at tage et billede, hvor hun er med på, hvor hun så vil udpege den figur, der er det egentlige motiv. De to børn tager enten på eget initiativ eller på opfordring fra hinanden billeder, hvor de selv indgår på motivet. Deres posering fylder efterhånden mere og mere og overskygger de egentlige motiver, der nu sættes i baggrunden. Drengen stiller sig foran et mindre fodboldmål med spredte ben og udbredte arme. Dette billede tages om nogle gange, fordi de ikke er tilfredse med resultatet. Da de er tilfredse med billedet foran målet, siger pigen efterfølgende: "Vi sletter lige billedet, for det må (lærerens navn) jo ikke se." (Uddrag af feltnoter 22. marts 2017)*

Undervejs i forbindelse med denne observation opleves det flere gange, at børnene er bevidste om, hvad der falder inden for de rammer, læreren på forhånd har defineret; alligevel tages der flere billeder, der ikke falder ind under kriterierne. Gennem børnenes eksperimenteren med vinkler og motiver er det tydeligt, at de begge har erfaringer med at tage billeder. Og gennem deres handlinger ser vi, at de på sin vis forholder sig til lærerens rammesætning, men vi observerer også eksempler på, hvordan de omgår den ved at slette de billeder, som de ved, falder uden for den acceptable ramme.

Med Wengers begreb om *fælles virksomhed* (Wenger, 2004) ser vi altså eksempler på, hvordan de hver især opnår ejerskab til praksis ved selv at være aktivt deltagende. Inden for lærerens givne rammer opstår og udvikles den fælles virksomhed, som børnene samles om, kan identificere sig med og finde mening i. Lærerens overordnede rammer for undervisningens indhold forhandles således af børnene, og gennem denne forhandling tillægges indholdet mening af børnene. Det produkt, de tager

med tilbage i klasserummet, undergår altså en redigering for at leve op til den opgave, læreren har stillet.

Børnene er bevidste om, hvad der skal til, for at deres handlinger kan accepteres af det fællesskab, de gennem undervisningssituationen er en del af. Deres handlinger afspejler et ønske om at leve op til lærerens forventninger, og gennem refleksion korrigerer de deres produkt, så det er acceptabelt af det faglige fællesskab, der rammesættes af lærerens intention med undervisningen. Men situationen viser samtidig, at børnene også tilgodeser deres relationelle liv, hvor de plejer en indbyrdes relation og således har et fællesskab uden om det faglige. En observation vi også gjorde os i forbindelse med børnenes arbejde med Ugeskema. I det aktuelle eksempel tager de billeder sammen, hvorigennem deres indbyrdes relation udbygges, men ved at forholde sig reflektivt til fællesskabets normer og forventninger. Med udgangspunkt i Mead kan man argumentere for, at de to børn diskuterer op ad *den generaliserede anden* (Mead, 2005), hvorved deres egne handlinger tilpasses for at indgå i fællesskabet. Og med øje for Wengers begreb *praksisfællesskab* (Wenger, 2004) kan dette ses som et eksempel på, hvordan en ramme er givet, men tillægges mening af deltagerne gennem gensidigt engagement omkring en given praksis. De to børns måde at finde og dokumentere geometriske figurer på udvikler sig gennem deres praksis, og motiverne ændrer karakter i processen.

#### **4.3.2 At gøre brug af sine erfaringer**

Da børnene efterfølgende skal fremlægge deres billeder for hinanden på klassen tilføjes endnu et perspektiv til denne observation.

##### ***Eksempel 8: Skolekontekst***

*Alle børnene sidder på deres egen plads i klasserummet, mens grupperne venter på, at det bliver deres tur til at fremlægge. For denne gruppe betyder det, at de to børn sidder ved hver deres bord. Det er pigen, der holder gruppens iPad. Da det bliver deres tur, mødes de ved tavlen, hvor deres iPad ved hjælp af et kabel forbindes til whiteboardet, således at deres billeder kan vises for klassen. De billeder, de viser på tavlen falder alle inden for de rammer, læreren udstak inden øvelsen. Motiverne roses og anerkendes af læreren. Da der ikke dukker flere billeder op, udbryder drengen forundret: "Vi havde*

*da flere?!” Pigen svarer ham: “Nej, dem slettede vi jo!” Der bliver således hverken vist billeder, hvor de selv figurerer eller billeder af eksempelvis vandpyt.*  
(Uddrag af feltnoter 22. marts 2017)

Drengens overraskelse eller forundring over manglende billeder opleves som ægte. Han er altså bevidst om og har selv været med til at slette billeder undervejs, men fra de afslutter opgaven, til de skal vise deres billeder, er der færre billeder, end han havde en fornemmelse af. Pigen har måske sorteret yderligere, mens de sad i klassen og ventede på, at det blev deres tur. Ovennævnte observation er altså et eksempel på, hvordan der foregår læring på to niveauer i matematikundervisningen: børnene arbejder med noget fagligt knyttet til emnet om geometriske figurer i deres matematikbog, men parallelt foregår også en anden læring, der i højere grad handler om, hvad børnene oplever som acceptabelt af fællesskabet, og hvordan deres handlinger tilpasses dette.

Ved at sammenholde denne observation med de interviews, der blev foretaget i efteråret, fornemmer vi en forskel i børnenes erfaringer med digitale medier. Pigen er mere erfaren med digitale medier, end drengen er (Bilag 3: Interview 1, hvori pigen benævnes P3 samt Bilag 4: Interview 2, hvori drengen benævnes D1). Da drengen interviewes fremgår det, at de apps, han genkender primært er apps, der involverer leg og spil i virtuelle verdener samt Ramasjang-app'en<sup>3</sup>, der genkendes af alle de interviewede børn. Han genkender eksempelvis Mario Brothers, Lego, Lego friends og Minecraft. Det er alle apps, hvor omdrejningspunktet er leg og spil i en virtuel, opdigtet verden. I disse spil styrer barnet en imaginær karakter, hvis handlinger og udseende barnet selv kan præge. Da pigen i Interview 1 stilles over for samme øvelse med at udpege kendte apps, nævner hun også forskellige spil af samme karakter som drengen, men ret hurtigt finder hun Snapchat-ikonet<sup>4</sup>. Da hun bliver spurgt til, hvad hun bruger det til, svarer hun: “Jeg har en masse Snap-venner, som jeg kan sende til” (Bilag 3: Interview 1, s. 17). I interviewene bliver det tydeligt, at flere piger allerede er på vej

---

<sup>3</sup> Ramasjang er DRs univers for de 3-6 årige børn. Gennem en app har børnene adgang til programmer, kendte figurer mv. fra Ramasjang i et digitalt univers, hvor de har mulighed for at lege, spille og i øvrigt lade sig underholde på forskellig vis.

<sup>4</sup> Snapchat er en billeddelings-app, hvor man kan sende billeder, film og tekstbeskeder til andre. Snapchat er blandt andet kendetegnet ved, at billederne som udgangspunkt forsvinder efter 1-10 sekunder. App'en er ligeledes kendt for sit ansigtsfiltre og redigeringsfeatures (Snapchat, 2016). Når man sender billeder til hinanden, benævnes det ofte som “at snappe”.

mod dette mere sociale, online-relaterede brug blandt andet via apps som Snapchat og Momio (Bilag 5: Interview 3, s. 12; Bilag 6: Interview 4, s. 12).

I undersøgelsen *Tweens - mellem spil og sociale medier* underbygges denne forskel mellem drengenes og pigernes erfaringer og brug. Her beskrives det, at pigerne i forhold til sociale medier er et skridt foran; hvor de yngste drenges brug centrerer om spil og de færdigheder, der skal til for at stige i spillets levels, handler det for pigernes vedkommende både om spillet, men også om den sociale interaktion, der er mulig gennem dette (Gretlund & Heiselberg, 2014). Både drenge og piger er glade for at spille, men pigernes interesse for det sociale er det, der giver dem et forspring, når deres digitale handlinger får et mere socialt præg, hvilket kan være det, vi ser et eksempel på her.

Pigen fortæller i interviewet, at hendes "Snap-venner" tæller hendes storesøsters kæreste, hendes storesøster, mor og storebror (Bilag 3: Interview 1, s. 17). Da drengen i Interview 2 præsenteres for Snapchat-ikonet, fortæller han, at det "er en lampe" (Bilag 4: Interview 2, s. 13). Han kender altså ikke til Snapchat eller dets funktioner. I hans familie er han det ældste barn (Bilag 4: Interview 2, s. 10), mens pigen er det yngste med to storebrødre og en storesøster (Bilag 3: Interview 1, s. 18). I alle interviews tegnede der sig et billede af, at børn med ældre søskende havde kendskab til og nogle gange også erfaring med eksempelvis Snapchat og andre sociale medier, hvor de børn uden ældre søskende ikke havde samme kendskab og erfaringer med netop disse.

Dette perspektiv understøttes i rapporten *Digitale medier i småbørnshøjde*, hvor det fremhæves, at ældre søskende ofte har indflydelse på, hvornår børn begynder at bruge digitale medier og teknologier (Johansen & Larsen, 2016, s. 8). I forhold til ovenstående situation kan man argumentere for, at i kraft af pigens udvidede erfaringer med eksempelvis Snapchat har hun også øgede erfaringer i brug af denne type apps, hvor indholdet i højere grad skabes af brugeren selv, end tilfældet er med de mere lege-baserede spil med imaginære karakterer. Disse øgede erfaringer kommer til udtryk i en anden grad af refleksivitet omkring, hvad der er acceptabelt i forhold til det produkt, der skal vises for klassen. Pigen har erfaring med at lave en sortering af, hvad der kan vises hvor. Og ligeledes hvad der godt kan tages billede af, men ikke vises.

Vi kan formode, at det pigen gerne vil undgå, er det, vi iagttager, da en anden gruppe lidt senere fremlægger deres billeder:

**Eksempel 9: Skolekontekst**

*Der er børn på en del billeder. Læreren påtaler det. Hun forklarer, at der ikke må være børn på billeder fordi de så ligger på skolens Ipads, hvor alle andre elever også har adgang til dem. Læreren fortæller, at nogen måske kan finde på at bruge billederne til "noget", uden dog at uddybe dette "noget". Ved et billede, hvor en elev holder fingre i V-tegn foran titlen på en bog, udbryder læreren : "Dét gider vi ikke se på!". Også dette påtales uden yderligere kommentarer.*

(Uddrag af feltnoter 22. marts 2017)

I den første gruppe, Kathrine fulgte, var begge børn i stand til reflektivt at vurdere, hvad der skulle til for at indgå i lærerens forståelse af læringsfællesskabet, hvilket har været sværere for gruppen i ovennævnte eksempel. Dette medførte, at fokus blev flyttet fra en anerkendelse af opgaveløsningen til en påtale af uhensigtsmæssige konsekvenser ved ikke at have fulgt opgavens retningslinjer. Man kan argumentere for, at begrundelsen for dette, kan ligge i det Dewey betegner som *vanemæssige handlemønstre* (Dewey, 2008).

Børnenes klasselærer funderer i en samtale efterfølgende over, hvordan børnenes øvrige brug har påvirket opgaven. Ifølge hende er de vant til at tage selfies og være med på diverse billeder - ofte opstillet i en særlig positur, og hun forestiller sig, at det må være svært for dem pludselig ikke at skulle være centrum på motivet (Feltnoter 22. marts 2017). Her påvirker børnenes vanlige brug af iPad'ens kamerafunktion den opgave, de stilles i en undervisningskontekst, hvilket kan bevirke, at børnene kommer til at overskride de klare rammer, der var givet af læreren. Nogle af børnene "opdages" i deres handlinger, fordi de ikke har været i stand til at sortere i billederne, inden de blev vist for klassen, mens andre børn ikke på samme måde "afsløres", fordi de har været i stand til at slette billeder, inden læreren skulle se deres produkt. Dewey beskriver, hvordan der er en mindre grad af refleksion forbundet med handlinger, der styres af vaner, hvilket kan være forklaringen på den manglende sortering og dermed de to forskellige måder, børnenes produkter mødes på af læreren, der vurderer produkterne ud

fra sin intention med det faglige indhold i undervisningen og ikke ud fra børnenes relationelle samhandlinger.

### **4.3.3 En bevægelse mod en ændret forståelse**

Evnen til og graden af refleksion bliver også en tydelig markør, når børnene skal forholde sig til, hvordan digitale medier eventuelt kan bruges til at pleje venskaber og dyrke relationer. For nogle børn spiller billeder en central rolle, når de skal prøve at sætte ord på, hvordan man kan være venner via digitale medier. Til spørgsmålet: “Hvordan kan man være venner, når man bruger en iPad?” svarer en pige (P1) følgende: “Man kan sende et sødt billede og skrive noget sødt”. (Bilag 3: Interview 1, s. 38). Samme pige uddyber senere, hvordan man kan bruge det, “hvis man skulle være venner eller skulle invitere nogle andre til at være venner” (Bilag 3: Interview 1, s. 38).

Det at være venner er altså for denne pige forbundet med social interaktion via det digitale medie. Hun fortæller ligeledes, hvordan man kan få flere venner ved at “invitere” nogen. Til samme spørgsmål svarer en anden pige (P6) i et andet interview: “Man kan deles om den (iPad’en). Sådan hvis nu, at der er en, som har et spil, og så den anden ikke har det, og det var ens yndlingsspil, så kan man bare sige: “Vil du være med til at se?””. Hun bakkes op af en dreng (D2), der supplerer: “Eller man kunne spørge: “Vil du gerne spille det?”” (Bilag 5: Interview 3, s. 31). For disse to børn er tanken om venskab i højere grad forbundet med det fysiske samvær og handlingen, hvor de kan lade et andet barn bruge den iPad, de sidder med. Når de stilles et spørgsmål om venskab relaterer deres svar sig til deres fysiske brug af iPad’en; for pigen i det første eksempel forbindes venskab ikke kun med den fysiske brug af iPad’en, men forbindes også med online-relationer, der dog indtil videre kun består af nære familiære relationer. Samme pige har flere og andre erfaringer end børnene fra det andet eksempel. Hun er dermed på vej mod den måde at bruge digitale medier på, som mange unge bruger dem. Malene Charlotte Larsen, der også refereres til i problemfeltet, beskriver, hvordan kommunikation på sociale medier ofte ikke har et egentligt indholdsmæssigt formål, men mere bruges til at bekræfte en relation mellem afsender og modtager (Larsen, 2010, s. 162f). Når kommunikationen antager denne form, er de digitale medier med til at

udviske et skel mellem fysisk og digitalt samvær, fordi denne form for kommunikation imiterer et fysisk samvær og skaber et socialt rum, hvor deltagerne kan *være* sammen og *handle* sammen på trods af eventuel fysisk afstand (Larsen & Lange, 2014, s. 130). Netop dette er relateret til pigens udsagn om, at man kan “sende et sødt billede og skrive noget sødt.” Med en sådan handling bekræfter hun en rar relation mellem modtageren og sig selv. I det andet eksempel er det den fysiske handling, der understreger velvilje og ønsket om at gøre noget, den anden vil blive glad for. Børnenes erfaringer har dermed betydning for, hvordan de skaber mening.

Også i forhold til regler spiller børnenes forskellige erfaringer ind, og samme mønster med en meget konkret fysisk forståelse hos nogle børn står over for en mere reflekteret abstrakt forståelse hos andre. I en snak om regler i Interview 4, hvor børnene fortæller, at de ikke må tage billeder på skolens iPad, forklarer en dreng følgende: “Det er fordi, hvis vi tager billeder og bare kigger på dem, mens vi går, så kan vi jo komme til at tabe den (iPad’en) eller gå ind i noget.” (Bilag 6: Interview 4, s. 17). Hans forståelse af skolens regler for brug af iPad’ens kamerafunktion er altså knyttet an til en fysisk forståelse med fysiske konsekvenser, hvor han risikerer at tabe iPad’en eller gå ind i noget, mens han kigger på billederne. Det giver mening for ham at for at undgå den type konsekvenser, må han ikke tage billeder.

I Interview 3 stilles følgende spørgsmål: “Er der nogen af jer, der kan fortælle nogle regler, som mor og far har, som I har snakket om derhjemme?”, hvortil en pige svarer: “Man må ikke tage billeder af nogen, som er i bad eller på toilet” (Bilag 5: Interview 3, s. 22). Da hun spørges ind til baggrunden for den regel, forklarer hun, at reglen blev lavet, efter at hendes storesøster tog et billede af hende, mens hun har på toilettet, da hun var yngre. Pigen forklarer, hvordan der er en risiko for videreformidling af en sådan situation, når den fremgår på et billede; hun siger: “Fordi så kan man komme til at sige det til nogen” (Bilag 5: Interview 3, s. 22). I hendes hjem har en konkret situation for år tilbage altså medført en efterfølgende opmærksomhed og dertilhørende regler omkring brug af iPad’ens kamerafunktion. En opmærksomhed der også hos pigen har skabt en anden refleksion over konsekvenser, end hos den dreng, hvis bekymring i forhold til konsekvenser er forbundet med risikoen for at tabe iPad’en.

I rapporten *Digitale medier i småbørnshøjde* fremgår det, at forældrenes regler omkring brug af digitale medier for de yngste børn mest er relateret til, hvornår medierne må bruges, ligesom der ofte også sættes rammer for hvilket indhold, børnene må benytte sig af (Johansen & Larsen, 2016, s. 12). Alle forældrene i undersøgelsen tilkendegiver, at når børnene bliver ældre og i højere grad får et mere online-relateret brug, vil der blive behov for flere retningslinjer og rammer for børnenes mediebrug; en opgave, som de ser sig selv spille en vigtig rolle i, selvom de oplever den som værende abstrakt (Johansen & Larsen, 2016, s. 12).

I førnævnte eksempel har en konkret handling i pigens familie dog ført til et behov for at forholde sig til dette tidligere end forventet. Familien og pigen har med Deweys forståelse af læring gennem erfaringer ladet sig underkaste en handlings konsekvens gennem reflektiv tænkning. De har oplevet en situation, der har krævet et ændret, fremtidigt handlemønster, og erkendelsen er sket gennem reflektiv tænkning forbundet med denne konkrete handling, hvilket pigen viser en forståelse for gennem en mere abstrakt forståelse af mulige konsekvenser i forbindelse med digitale handlinger.

#### **4.4 Opsamling: Analysens fund**

I dette undersøgelsesspørgsmål, der lyder: *Hvordan indgår børnene i fællesskaber omkring anvendelse af digitale medier?*, var målet at undersøge, hvordan børnene i feltarbejdet anvender digitale medier i fællesskabende handlinger. Dette for at skabe en forståelse for, hvilken betydning digitale medier har i børnenes samvær. Ligeledes var målet at undersøge, hvilken indflydelse de to institutionelle kontekster, skole og SFO, har for børnenes udfoldelsesmuligheder i deres digitale samvær.

I analysen identificeres flere fund. Noget af det, der i analysens første del fremhæves som noget gennemgående i børnenes digitale samvær i både skole og SFO, er deres måde at anvende digitale medier til at skabe *deres sted*. Med afsæt i Rasmussens begreb *børns sted* (Rasmussen, 2006a), forklares det, hvordan børnene gennem brugen af digitale medier skaber rum til udfoldelse af leg og til at pleje deres indbyrdes relationer. I analysen frembringes flere eksempler på, hvorledes digitale medier bliver brugt som



en direkte platform, hvorunder børnenes indbyrdes relationsarbejde foregår. Her så vi eksempelvis, hvordan børnene brugte Playstationspil eller læringsapps til at udfolde indbyrdes rollelege og små konkurrencer. Ligeledes frembringes der i analysen eksempler på, hvordan digitale medier bruges som centralt element i børnenes interaktion til at bekræfte deres indbyrdes relationer. Endvidere fandt vi i analysen flere eksempler på, hvordan det *gensidige engagement* børnene imellem havde betydning for opretholdelsen af en meningsgivende digital praksis. I analysen beskrives det, hvordan *børnenes sted* er båret af deres indbyrdes relationer, der kendetegnes ved en kombination af både virtuelt og fysisk samvær. Vi oplevede således, hvordan opretholdelsen af børnenes sted var afhængig af muligheden for at deltage i den fælles virksomhed omkring det digitale samvær.

I analysen argumenteres der ligeledes for, hvordan konteksterne har betydning for børnenes digitale samvær. I skolen oplevede vi, hvordan børnene i undervisningssituationer blev mødt med krav, betingelser og ikke mindst forventninger til deres brug af digitale medier. Her indikerer fund i analysen, at børnene under disse rammer definerer og forhandler deres egen meningsfulde praksis omkring brugen af digitale medier. For børnene handlede det ikke udelukkende at indfri et formelt læringsmål, men i lige så høj grad at pleje deres indbyrdes relationer. Vi identificerede således det, som Rasmussen betegner som *brudflader* (Rasmussen, 2006b) mellem den intention, som klasselæreren havde med brugen af digitale medier, og den måde som børnene anvendte dem på. Disse brudflader oplevede vi ligeledes i SFO'en, men i analysen argumenteres der for, at det her i højere grad var børnene, der var medvirkende til at definere de rammer og betingelser, hvorunder de udfolder og skaber *deres steder*. De voksne oplevedes i SFO'en ikke i samme grad som intervenierende rammesættere for børnenes digitale samvær, som tilfældet var i skolen. I analysen gives der eksempler på, hvordan dette kom til udtryk i måden, hvorpå børnene in- og ekskluderede både os og hinanden i deres fællesskabende handlinger.

Forskellen mellem de rammer, der sættes i skole og SFO, opleves således at have betydning for den måde, hvorpå børnene udfolder deres digitale samvær. I analysen fremskrives det ligeledes, hvordan forskellige kontekster i SFO'en om

morgenen og om eftermiddagen havde betydning for børnenes meningsskabende praksis omkring brugen af digitale medier. Gennem deltagelse i fælles praksis i spillerummet om morgenen blev børnene inspirerede af de ældre børn til blandt andet at benytte en bestemt sprogbrug. Denne sprogbrug kan ses som en del af det *fælles repertoire* indlejret i den *fælles praksis*, som blev udfoldet i spillerummet om morgenen. Der argumenteres således for, hvordan de ældre børn i spillerummet kommer til at fungere, som generaliserede andre, der har indflydelse på den måde børnene tilegner sig viden om, hvordan ‘man gør’, når man deltager i den fælles virksomhed i spillerummet.

Den anden del af analysen bidrager med en yderligere forståelse af, hvilken betydning erfaringsudveksling har for børnenes brug af digitale medier. Her argumenteres der her for, hvordan børnenes erfaringer bringes i spil i samværet med andre børn, samt hvorledes dette medfører en videre erfaringsudveksling, hvor børnene lærer af hinanden. I analysen beskrives det, hvordan børnenes forskellige erfaringer præger deres måde at løse en given opgave på. Parallelt med lærerens intention om det faglige indhold i undervisningen foregik også her en udveksling børnene imellem, der handlede om at skabe mening i den fælles virksomhed. Her observerede vi, hvordan nogle børn formåede at balancere mellem at skabe deres egen meningsgivende praksis og samtidig agere inden for det faglige fællesskab, der var rammesat af læreren.

At børnenes erfaringer står centralt i forhold til deres brug understreges yderligere af eksemplets anden del, hvor børnene fremlagde deres billeder i klassen. Her bidrog pigens erfaringer til en yderligere sortering af gruppens billeder, som drengen ikke var klar over. I analysen beskrives det, hvordan pigen har flere erfaringer med den sociale dimension i brugen af digitale medier, der handler om at skabe og pleje relationer. Disse erfaringer forklares delvist i, at pigen har ældre søskende, der har hjulpet hende i gang med eksempelvis det sociale medie Snapchat, hvorimod drengens interesse fortsat primært er centreret om den fysiske leg omkring de digitale medier. I analysen inddrages desuden udtalelser fra interviews, hvor børnene udfolder begrebet venskab. Her giver pigen udtryk for, at venskab for hende ikke kun centrerer sig omkring fysisk samvær omkring eksempelvis iPad'en, men endvidere forbindes med de online-relationer, som hun skaber eksempelvis gennem brugen af Snapchat. Der

argumenteres altså i analysen for, at pigens tidligere erfaringer medfører en anden grad af refleksion, hvor pigen brug og forståelse taler i retning af at se det digitale samvær som en imitation af og et supplement til det fysiske samvær. Andre eksempler i analysen understøtter ligeledes, at børnenes erfaringer har indflydelse på deres evne til refleksion. Fra interviewene inddrages et eksempel, hvor børnenes forståelse af regler er bundet op på de erfaringer, der ligger til grund for dem, og således også viser en afgørende forskel mellem konkret, fysisk forståelse hos børn med få erfaringer og en mere abstrakt tænkning hos børn med flere erfaringer. Der argumenteres derfor i analysen for, hvordan evnen til refleksion er forbundet med og afhængig af børnenes erfaringer. På den måde identificeres erfaringer som en betydningsbærende faktor i børnenes brug af digitale medier, der således også udgør et af analysens fund.

Det er et vilkår for analysen, at den bygger på empiri indsamlet i en lokal situeret praksis og indhentet gennem deltagerobservation og interviews med børn. De fund, der her drages frem, må således forstås i den kontekst, de er indsamlet i. I analysen nævnes både jævnaldrende og ældre søskende, dog uden at gå ind i disse begreber og undersøge dem nærmere. Med Gulløv og Højlund i bevidstheden må vi forholde os til, at disse er eksempler på begreber, der fremstår veldefinerede, genkendelige og betydningsladede (Gulløv og Højlund s. 352). Da eksempelvis de ældre søskende ikke indgår som en del af undersøgelsen, men deres betydning alligevel opfattes som central, må vi forholde os til, at vi i denne analyse ikke har adgang til at forstå det fulde billede af, hvilke forhold der er på spil i overleveringen fra de ældre søskende til de yngre. Samme opmærksomhed må være omkring relationerne børnene imellem, der kan have afgørende betydning for det, vi ser, men som ligger uden for det, vi her empirisk har mulighed for at undersøge. Ved at rette opmærksomheden på denne betydning af de prækonstruerede begreber er hensigten at imødegå, at undersøgelsens opfattelser og fortolkninger fremstår mere entydige, end de egentlig er.

Endvidere ønsker vi at påpege, at selvom en af vores vidensinteresser var at opnå viden om, hvordan børnene bruger digitale medier i deres uformelle samvær med hinanden, så har vi kun haft adgang til at observere disse former for uformelt samvær i SFO'en, hvor børnenes samvær var under indflydelse af institutionens rammer og

betingelser. Rasmussen taler om, hvordan SFO'en udgør, det han betegner som *en paradoksal fritid*, som ligger *efter* den formaliserede skoletid, men *inden* børnene kommer hjem. Når Rasmussen betegner den som 'paradoksal' skyldes det, at selvom børnene har 'fri fra skole', så opleves deres fritid i institutionsmæssig sammenhæng ikke udelukkende af børnene som 'fri' , idet børnene stadig skal indordne sig under præmisser, der rammesættes af institutionen (Rasmussen, 2006b, s. 25). Det er således også et vilkår for analysens fund, at de uformelle samværsformer, som vi oplevede, netop bør ses og forstås under disse konteksters præmisser og indflydelse, og dermed ikke nødvendigvis kan bruges til at sige noget om, hvordan børnenes uformelle samvær generelt tager sig ud.

## **KAPITEL 5:**

# **HVILKE FORHOLD MÅ DE FAGPROFESSIONELLE VÆRE OPMÆRKSOMME PÅ I UNDERSTØTTELSEN AF BØRNENES UDVIKLING SOM REFLEKSIVE OG ANSVARLIGE DELTAGERE I DIGITALE FÆLLESSKABER?**

---

I dette undersøgelsesspørgsmål vil vi diskutere, hvilke forhold de fagprofessionelle i skole og SFO må være opmærksomme på i deres arbejde med at understøtte børnenes udvikling som refleksive og ansvarlige deltagere i digitale fællesskaber. I ovenstående opsamling fremhæves en række fund fra analysen. Disse udgør grundlaget for den diskussion, der udfoldes i dette undersøgelsesspørgsmål.

Til at besvare dette undersøgelsesspørgsmål undersøges indledningsvist, hvilken rolle de fagprofessionelle har i processen med at understøtte denne udvikling. For at skabe rammen for denne undersøgelse redegøres indledningsvist for de fagprofessionelles ramme for deres arbejde: mål og beskrivelser fra Undervisningsministeriet. Besvarelsen af undersøgelsesspørgsmålet indledes derfor med en introduktion til folkeskolens opgave centreret om begreberne faglighed og dannelse med udgangspunkt i folkeskolelovens formålsparagraf. Læseplanen for børnehaveklassen inddrages ligeledes for at skitsere den vejledning, der er til de fagprofessionelles arbejde i forhold til indhold og pædagogisk tilgang. I denne forbindelse er det også relevant at fremhæve, at SFO'en er en del af folkeskolen og derfor overordnet følger folkeskoleloven; så når der i det følgende refereres til blandt andet formålsparagraffen, er SFO'en også omfattet af målet for denne (Undervisningsministeriet, april, 2017). Dette betyder, når der overordnet tales om skolen, tænkes SFO'en som en del af denne.

I de lovmæssige dokumenter, der er forbundet med skolens opgave refereres børn til som elever. I vores gengivelse og de sammenstillinger, der laves i denne forbindelse bibeholdes denne betegnelse, mens der efterfølgende vendes tilbage til den betegnelse, der ellers er brugt i specialet: børn.

Efter en kort introduktion til de overordnede rammer for folkeskolen undersøges de fagprofessionelles rolle med udgangspunkt i begreberne erfaring og refleksion. Begreberne kvalificeres og udfoldes teoretisk ved hjælp af Deweys erfaringsbegreb og særligt hans tænkning omkring kontinuitet og samspil, som det udfoldes i hans bog *Experience and Education*. Ligeledes inddrages pointer fra hans værk *Democracy and Education*.

Disse pointer danner i samspil med fund i analysen grundlag for en videre diskussion af de fagprofessionelles rolle, samt de udfordringer de fagprofessionelle i dette arbejde står overfor. I relation til specialets handlingsorienterede sigte udledes på baggrund af denne diskussion nogle forhold, som de fagprofessionelle må være opmærksomme på i arbejdet med at understøtte elevernes udvikling som refleksive og ansvarlige deltagere i digitale fællesskaber.

## **5.1 Folkeskolen og elevernes alsidige udvikling**

Folkeskolens formålsparagraf tegner et billede af samfundets vision for skolen, og siden 1975 har visionen om elevens alsidige udvikling stået centralt her. Forventninger om både faglighed og dannelse er indlejret i forståelsen af folkeskolens opgave og indskrevet i formålsparagraffen.

Den danske folkeskole har traditionelt set været båret af netop et dobbelt formål, der sigter mod faglig og alsidig udvikling som gensidige forudsætninger i uddannelsen af den enkelte elev. Med revideringen af folkeskoleloven kom der i 2003 et fornyet fokus på elevens alsidige udvikling, idet der her blev fremhævet, at undervisningen på tværs af fag og emner har til formål at fremme elevernes alsidige, personlige udvikling (Undervisningsministeriet, 2010, s. 4). Dette fokus understreges med udviklingen af områdets eget faghæfte. I 2006 ændredes formuleringen fra “elevens alsidige, personlige udvikling” til dens nuværende form, hvor ordet ‘personlige’ er skrevet ud for

ifølge Undervisningsministeriet at signalere, at elevernes læring først og fremmest skal ske ved deltagelse i skolens sociale fællesskaber både i forhold til lærere og andre elever (Undervisningsministeriet, 2010, s. 16f).

I det aktuelle faghæfte 47 *Elevernes alsidige udvikling* forbindes det at opleve sig værdsat i et socialt fællesskab som en nødvendig forudsætning for den enkelte elevs trivsel og læring, hvilket igen relaterer til folkeskolens formålsparagraf og understreger betydningen af gode sociale fællesskaber (Undervisningsministeriet, 2010, s. 17). Det er således skolens opgave at lære eleverne “(...) at indgå i og bidrage aktivt til forskellige sociale fællesskaber.” (Undervisningsministeriet, 2010, s. 17). Formålet er, at skolen ifølge folkeskoleloven paragraf 1, stk. 3 sammen med forældrene skal uddanne eleverne til demokratiske medborgere ved at forberede dem til “deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre” (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, juni, 2016).

Som det blev beskrevet i problemfeltet betragtes samfundet ikke udelukkende som noget fysisk; Digitaliseringsstyrelsens hensigt med at udstikke en kurs for, hvordan kommende generationer bedst muligt forberedes til at begå sig i et digitaliseret samfund, understreger, at skolens opgave ikke alene består i at uddanne eleverne til at være ansvarlige deltagere i fysiske fællesskaber. Ligeledes er det også tidligere beskrevet, hvordan der ikke længere kan tænkes en skarp adskillelse med det fysiske og det virtuelle liv. Begge faktorer betyder samlet set, at eleverne må dannes til at blive refleksive og ansvarlige deltagere i både de virtuelle og digitale fællesskaber, som de indgår i.

Allerede nu findes der forskellige vejledninger til, hvordan arbejdet med IT og medier kan gribes an allerede fra skolestart. I *Læseplan for børnehaveklassen* inden for det tværgående emne *IT og medier* er det beskrevet, hvordan undervisningen må tage udgangspunkt i bevidstheden om, at eleverne, når de begynder i børnehaveklasse, har et godt kendskab til digitale medier. I læseplanen lægges der derfor op til, at undervisningens fokus må være “(...) en bevidstgørelse af elevernes praksiserfaringer og en didaktisk tilgang til at bruge digitale medier (...)” (Undervisningsministeriet, 2014, s. 13). Ligeledes beskrives der i læseplanen inden for kompetenceområdet *Engagement og*

*Fællesskab*, at det i undervisningen bør vægtes, at “(...) eleverne lærer, at ligesom der er normer for og forventninger til, hvordan man opfører sig over for hinanden i det fysiske fællesskab, så er der også regler for det virtuelle fællesskab og forventninger til, hvordan og hvornår man bruger digitale medier (...)” (Undervisningsministeriet, 2014, s. 11).

I læseplanen er der altså et eksplicit fokus på, at undervisningen skal tilrettelægges, så børnene lærer at begå sig som ansvarlige deltagere i et fysisk såvel som et virtuelt fællesskab, og at denne undervisning må tage udgangspunkt i de erfaringer, som børnene allerede har. Der lægges dermed op til, at undervisningen centrerer om nøgleordene fællesskab og erfaring, og der kan argumenteres for, at der fra Undervisningsministeriet lægges op til en erfaringspædagogisk tilgang til arbejdet med digitale medier. Målet er, med afsæt i børnenes nuværende viden om og erfaring med digitale medier, at forberede dem på deres fremtidige færden i digitale fællesskaber ved at gøre dem mere reflektive omkring deres brug.

En sådan tilgang stiller nogle didaktiske krav til de fagprofessionelle. I nedenstående frembringes nogle didaktiske pointer i relation til den erfaringspædagogiske tilgang med afsæt i Deweys tænkning omkring erfaringens kontinuitet og samspil med de objektive vilkår.

## **5.2 At kunne gøre brug af sine erfaringer**

Som tidligere beskrevet i afsnittet *Erfaringers betydning for meningsskabelse* anser Dewey erfaringer som organiske og forbundet med hinanden. Der er således en kontinuitet i strømmen af de erfaringer, som barnet gør sig, hvor tidligere erfaringer influerer på fremtidige handlemåder. Kontinuiteten virker ifølge Dewey som en bevægende kraft, der får indflydelse på de efterfølgende erfaringer (Dewey, 2008, s. 50).

Set i det lys er erfaringer noget indre, der er med til at determinere barnets holdninger, ønsker og mål. Dewey beskriver, hvordan nogle erfaringer kan blive negative, hvis de forbindes med en uhensigtsmæssig udvikling. For barnet er det derfor



essentielt at lære at afkode hvilke erfaringer, der bidrager til en positiv udvikling og hvilke erfaringer, der har den modsatte effekt. Dewey beskriver, hvordan erfaringer dog også har en aktiv, handlende side, der er rettet ud mod verden og som influeres af de objektive vilkår, hvorunder barnet gør sig sine erfaringer (Dewey, 2005, s. 157).

Det er i samspillet mellem det aktive, handlende og passive, refleksive element, at der ifølge Dewey ligger et læringspotentiale, hvor erfaringen tillægges særlig mening, der tilfører den en læringsmæssig værdi. Heri er også indlejret det intelligente element, hvor tænkningen ekspliciteres og anvendes intentionelt og konstruktivt til at skabe en forbindelse mellem erfaringer og fremadrettede handlemuligheder (Dewey, 2005, s. 163). For Dewey er det essentielt, at barnet lærer refleksivt at systematisere og ordne sine erfaringer, idet han mener, at barnet gennem en refleksiv bevidsthed således vil være bedre rustet til at håndtere ukendte og udfordrende situationer; et vilkår i en foranderlig verden.

At arbejde ud fra en erfaringspædagogisk tilgang betyder ifølge Dewey, at man som fagprofessionel didaktisk må forholde sig følgende spørgsmål: ”Hvorledes skal de unge få kendskab til fortiden på en sådan måde, at dette kendskab er et magtfuldt virkemiddel til forståelsen af den levede nutid?” (Dewey, 2008, s. 39). I dette arbejde besidder de fagprofessionelle en vigtig rolle i forhold til barnets udvikling af evnen til refleksiv tænkning, idet de kan bidrage til og understøtte processen mod en forståelse af erfaringers læringspotentiale.

Dette kræver ifølge Dewey, at den fagprofessionelle som et led i sine didaktiske overvejelser undersøger og ikke mindst forholder sig til de erfaringer, børnene har, og dernæst i kraft af sin større erfaringsmæssige modenhed vurderer, om den retning, børnenes erfaringer peger i, bidrager til en positiv udvikling (Dewey, 2008, s. 50f). Derudover må den fagprofessionelle forholde sig til de objektive vilkår, hvorunder børnene gør deres erfaringer samt de objektive vilkår, hvorunder børnene fremadrettet skal gøre deres erfaringer.

Det handler om på den ene side at opnå en forståelse for, under hvilke objektive vilkår børnenes erfaringer er gjort, men samtidig også om at indtænke de objektive vilkår som en betydningsbærende faktor i den fremadrettede tilrettelæggelse af nye

læringsgivende erfaringer. De objektive vilkår omfatter her alt det, som barnet indgår i et samspil med, herunder også den sociale sammenhæng, som erfaringerne gøres i (Dewey, 2008, s. 52ff).

### **5.2.1 Udvikling af reflektiv tænkning**

Når den fagprofessionelle skal understøtte børnenes udvikling til at agere som reflektive og ansvarlige deltagere i digitale fællesskaber handler det således om, at den fagprofessionelle undersøger og forholder sig til børnenes erfaringer. Fund i analysen indikerer, at de digitale medier i den undersøgte børnegruppe spiller en central rolle i deres måde at være sammen på. Som vi også beskriver i opsamlingen af analysen, anvender børnene i begge institutionelle kontekster digitale medier til at skabe *deres sted*, hvor de kan pleje deres indbyrdes relationer. Børnenes steder kendetegnes således ved at være baseret på deres indbyrdes relationer båret af et gensidigt engagement mellem børnene imellem. De digitale medier anvendes af børnene enten som en direkte platform, hvorunder deres relationsarbejde kan foregå eller som en genstand, der er udgangspunktet for deres relationsarbejde; deres samvær er dermed både virtuelt og fysisk. At børnene bruger digitale medier som et sted, hvor der skabes rum til udfoldelse og pleje af indbyrdes relationer udgør således en vigtig erfaring, som er essentiel for den fagprofessionelle at forholde sig til.

Endvidere fremhæves det i analysen, at børnenes erfaringer og ikke mindst deres indbyrdes erfaringsudveksling har betydning for måden, hvorpå børnene anvender digitale medier i deres samvær. Her argumenteres for, hvordan børnenes erfaringer er med til at skabe forskellige grader af refleksion. For nogle børn påvirkes deres måde at forstå, hvordan samvær om digitale medier bør foregå. For andre er deres erfaringer med til at skabe en anden grad af refleksion, hvor digitalt samvær bevæger sig fra at tænkes som et konkret fysisk samvær hen mod en mere abstrakt tænkning af digitalt samvær, der også omfatter at indgå og vedligeholde sociale relationer gennem online-relationer på sociale medier. Børnenes erfaringer med og måder at bruge digitale medier i samværet med jævnaldrende på påvirkes dermed også af de erfaringer, som de bringer med sig fra andre situationer, hvor digitale medier har været omdrejningspunkt

for samvær. Disse erfaringer er dermed også med til at sætte retningen for børnenes digitale samvær, hvilket er en præmis, som de fagprofessionelle ligeledes bør forholde sig til.

I arbejdet med at udvikle børnene til refleksive og ansvarlige deltagere i digitale fællesskaber, må den fagprofessionelle ligeledes forholde sig til de præmisser, eller *de objektive vilkår*, som Dewey kalder dem, under hvilke børnenes erfaringer skabes. De objektive vilkår omfatter her de omgivelser, som barnet indgår i samspil med. Dette indebærer dermed også, at den fagprofessionelle forholder sig til sin egen rolle som et objektivt vilkår. I analysen fremhæves det, hvordan de to institutionelle kontekster influerer på måden, hvorpå børnene udfolder deres meningsgivende digitale praksis og dermed indgår som en del af de forskellige objektive vilkår, hvorunder børnene skaber deres erfaringer.

I skolen, hvor der er et tydeligt læringsmæssigt formål med børnenes brug af digitale medier, ser vi, hvordan børnene parallelt med det faglige arbejde med lærings-apps, også bruger app'en til at skabe rum til uformel læring, der handler om at vedligeholde relationer børnene imellem. Der eksisterer således en forskel mellem, hvordan og med hvilket formål klasselæreren definerer børnenes brug af digitale medier, og hvordan børnene under disse betingelser selv skaber deres egen meningsgivende praksis, hvor der er rum til udfoldelse af leg. Her fremhæves klasselæreren som en intervenerede rammesætter, der regulerer børnenes adfærd og mulighed for samvær. I analysen så vi eksempel på dette, når klasselæreren eksempelvis afbrød børnenes samvær, fordi hun vurderede, at deres adfærd var forstyrrende for de andre børn. Ligeledes så vi eksempler på, hvordan nogle børn i en faglig opgave med at tage billeder rundt på skolen formåede at balancere mellem på den ene side at benytte iPad'en relationsarbejde børnene imellem samtidig tilpasse det produkt, de bragte med tilbage i klasserummet, så det levede op til klasselærerens forventninger og det faglige fællesskab.

I SFO'en opleves der et større rum til fri leg, og de digitale medier bliver i denne kontekst inddraget som en accepteret og integreret del af børnenes leg. Her er færre

regler og mindre styring, og de voksne kommer derfor også til at virke som mindre synlige. Deres rammesætning handler primært om regulering af tid som eksempelvis 'byttetid' og tid til 'frugtpause'. Den eneste eksplicit udtalte regel, vi oplevede, i forhold til børnenes brug af digitale medier, var en regel om, at 'blod-spil' ikke er tilladt. I analysen argumenteres der for, at konsekvensen ved de mindre synlige voksne er, at børnene i højere grad selv overtager styringen, og dermed står for at håndhæve og regulere hinandens brug af og adfærd omkring digitale medier. Her er oplevelsen, at den mindre styring og de færre rammer giver anledning til, at børnene i højere grad har mulighed for at skabe *deres sted* med rum til at dyrke venskaber og øvrige relationer. Men for nogle børn fik dette vilkår indflydelse på, at det var vanskeligt at rumme andre børn, hvilket førte til en uhensigtsmæssig eksklusion af disse. De objektive vilkår her særligt influeret af de fagprofessionelle, udgør således nogle væsentlige præmisser, som de fagprofessionelle ligeledes er nødt til at forholde sig til.

### **5.3 Udfordringer for de fagprofessionelle**

I forhold til de ovenstående fund fra analysen, så stiller det de fagprofessionelle i både skolen og SFO'en over for forskellige udfordringer i forhold til arbejdet med at understøtte børnenes udvikling mod refleksiv og ansvarlig deltagelse i de digitale fællesskaber, der eksisterer i denne børnegruppe.

I skolen står klasselæreren overfor en udfordring, hvor hun både i tilrettelæggelsen og afviklingen af undervisningen må balancere mellem på den ene side at skabe tydelige rammer for, hvad hun vil acceptere i sin undervisning og på den anden side fortsat give plads til børnenes erfaringer. Når nogle børn har en erfaring med at sortere i, hvad der tåler lærerens blik, og hvad der ikke gør, bliver opgaven tilsvarende større for den fagprofessionelle i at kunne tilbyde sig som en reel ressource i forbindelse med børnenes digitale erfaringsdannelse. Ved hjælp af Dewey kan vi argumentere for, hvordan nogle børn har gjort sig nogle erfaringer og lært af dem; de har opdaget en sammenhæng mellem handlinger og konsekvenser. Men vi kan også stille spørgsmål ved, om det, disse børn har lært er udelukkende bør opfattes som positive erfaringer, der danner et frugtbart grundlag for efterfølgende erfaringer. Hvis børnene allerede i

børnehaveklassen har en oplevelse af, at noget bør holdes skjult for klasselæreren for at undgå konsekvenser, kan det blive svært som fagprofessionel at tilbyde sig som ressource i børnenes læreproces i forhold til adfærd og handlinger på de digitale medier. Børnenes sortering af, hvad der tåler lærerens blik, og hvad der ikke gør, kan dels opfattes som et tegn på en evne til refleksiv tænkning i forhold til, hvad der fungerer i hvilke fællesskaber. Men på samme tid kan denne sortering være et tegn på brudflader, der kommer til udtryk i en diskrepans mellem børnenes brug og forståelse af digitale medier og den fagprofessionelles forståelse af samme. En diskrepans, der understreger den afstand, som er mellem børn og voksnes forståelse af den måde, børn bruger de digitale medier, og som kan risikere at øges, hvis ikke parterne har mulighed for at indgå i en åben dialog herom.

Det handler således om, at klasselæreren som fagprofessionel her forholder sig til og reflekterer over, hvordan hun skaber nogle rammer i undervisningen, hvorunder nye erfaringer kan gøres. Objektive vilkår, der på en og samme tid kan give børnene en oplevelse af, at der er plads til deres erfaringer og deres egen forståelse, og samtidig giver klasselæreren mulighed for at bibringe nye perspektiver, der kan udfordre børnenes forståelse og skabe refleksion. Det er ifølge Dewey netop de objektive vilkår, den fagprofessionelle har mulighed for at påvirke; ved at bruge dem aktivt i en rammesætning af undervisningen kan der skabes en forbindelse mellem den givne ramme og de eksisterende evner og behov hos barnet. Denne forbindelse udgør grundlaget for, at barnet kan gøre sig værdifulde, læringsgivende erfaringer. Det er særligt de objektive vilkår, som den fagprofessionelle må være i stand til at regulere for dermed at skabe en ramme, hvor indenfor den fagprofessionelle har mulighed for at udøve direkte indflydelse på børnenes erfaring (Dewey, 2008, s. 56f).

### **5.3.1 Et særligt dilemma i en SFO-kontekst**

I SFO'en står det fagprofessionelle personale overfor et dilemma, når de skal understøtte børnenes udvikling mod refleksive og ansvarlige deltagere i de digitale fællesskaber, der eksisterer i spillerummet. Her skal de balancere mellem på den ene side at skabe rum til børnenes leg samt sikre plads til, at børnene kan skabe *deres sted*,

hvor de uden for megen voksenindblanding kan få mulighed for at vedligeholde deres indbyrdes relationer. Samtidig står de fagprofessionelle med en opdragelsesmæssig funktion, hvor de skal sikre, at der også skabes rum til alle børn, samt at alle børn trives i disse rum. En balancegang der kan være umådelig svær.

Man kan argumentere for, at børns mulighed for netop at skabe *deres sted* vanskeliggøres i nutidens velfærdssamfund, hvor børnene i stigende omfang tilbringer mere tid i institutionelle kontekster, hvor de i deres samvær af- og begrænses, overvåges, risikovurderes og ikke mindst pædagogisk beskæftiges. Når børnene søger ud mod digitale fællesskaber, kan det derfor ses som et tegn på et behov for at skabe et rum til pleje af relationer børnene imellem uden de voksnes indblanding.

Ved at gribe ind med mere kontrol, tilføje det mere formålsrettede aktiviteter og mere voksenindblanding, risikerer de voksne uforvarende at ødelægge de steder, som børnene sammen skaber. Men som vi også ser eksempler på i analysen, kan der være fare for, at børnene, uden de fagprofessionelles indgriben, kan komme i klemme, hvis de står med definitionsretten til, hvad der er acceptabel adfærd omkring og i forbindelse med brugen af digitale medier. Der er en reel risiko for at reglerne, eller mangel på det samme, betyder, at adfærden i spillerummet får karakter af 'det vilde vesten', eller at normen bliver "survival of the fittest", hvor enkelte børn kommer til at stå med definitionsretten til, hvad og hvem, der kan in- og ekskluderes i deres digitale fællesskaber. Der kan argumenteres for, at uden indgriben fra de voksne kan børnene dermed også bringe en ufrugtbar erfaring i forhold til adfærd i fællesskabet videre til andre kontekster. Et forhold som de fagprofessionelle må være opmærksomme på og forholde sig til.

Her må de fagprofessionelles faglighed bringes i spil. Når den fagprofessionelle er bevidst om de objektive vilkår og kan regulere disse, kan den mest optimale ramme for at øve direkte indflydelse på børnenes erfaring skabes (Dewey, 2008, s. 57). Dewey begrundes, hvorfor den fagprofessionelle netop må gøre dette. Han siger: "Det ville ikke tjene noget formål, at han ('han' læses her som den fagprofessionelle, vores fortolkning) var mere moden, hvis han i stedet for at bruge sin større indsigt til at hjælpe med at skabe betingelserne for den mere umodnes erfaringer kaster dem overbord." (Dewey,

2008, s. 50). Er den fagprofessionelle ikke dette ansvar bevidst, hævder Dewey, at selve erfaringernes kontinuitetsprincip svigtes ved at underkende den forståelse, den mere erfarne skulle have opnået gennem egne erfaringer og ligeledes ikke anerkender erfaringernes sociale præmis (Dewey, 2008, s. 50). Dewey betragter grundlæggende de mere modnes overlevering af det sociale liv til de mindre modne som en livsnødvendig betingelse for et samfunds eller en gruppes overlevelse; det er det, der gør at blandt andet idealer, håb og normer lever videre i et samfund (Dewey, 2005, s. 25).

I undervisningen får det den betydning, at den fagprofessionelle skal værne om sin faglighed og bringe sin pædagogiske viden omkring understøttelsen af børnenes relationsarbejde i spil, også selvom det for den fagprofessionelle foregår i relation til et område, hvor hun ikke umiddelbart er så erfaren. Dewey beskriver, hvordan formel indgriben og dermed kvalificering af vanemæssige handlemønstre kan bibringe børn en form for erfaring, de ikke ville få, hvis de udelukkende skulle skabe deres erfaringer gennem uformelt samvær med andre (Dewey, 2005, s. 29).

For den fagprofessionelle handler det altså om at skabe betingelser for, at barnet kan få udvidet sin erfaringshorisont, og at den voksne i kraft af at være mere moden og mere erfaren videregiver en oplevelse til barnet af at være en del af noget større; at barnet oplever at være en del af et fællesskab. Gennem erfaring må barnet erkende hvilken adfærd, der er med til at definere fællesskabet og derigennem hvilken adfærd, der er hensigtsmæssig for at et fællesskab kan opretholdes. Denne erfaring kan bidrage med en refleksion over vanemæssige handlemønstre og derigennem præge barnets fremadrettede adfærd.

## **5.4 Opsamling: Forhold af betydning i både skole og SFO**

Det tredje undersøgelsesspørgsmål, der lyder: *Hvilke forhold må de fagprofessionelle være opmærksomme på i understøttelsen af børnenes udvikling som refleksive og ansvarlige deltagere i digitale fællesskaber?*, har haft til formål at trække tråde fra den indledende teoretiske ramme, gennem analyse af empirien, videre i retning mod en diskussion af de fagprofessionelles rolle. Med afsæt i ovenstående diskussion

fremskrives her en række forhold, som de fagprofessionelle omkring børnehaveklassen må være opmærksomme på, når de skal understøtte børnenes udvikling til at kunne begå sig som refleksive og ansvarlige deltagere i de digitale fællesskaber, som børnene indgår i, og som relaterer sig til skolens dannelsesmæssige opgave.

For at fremhæve disse forhold præsenteres de i punktform i en kategorisering, der bygger på fund i analysen:

- *Den institutionelle kontekst*

I analysen fremhæves det, at der både for børn og voksne er stor forskel på, hvordan de digitale medier indtænkes og bruges i en skole- og en SFO-kontekst. For den fagprofessionelle er det relevant at gøre sig denne forskel bevidst, og samtidig være opmærksom på, hvordan børnenes relationsarbejde foregår i begge kontekster. Både skole og SFO må understøtte folkeskolens overordnede formål, der forpligter de fagprofessionelle til at understøtte eleverne til at kunne indgå i og bidrage aktivt til forskellige sociale fællesskaber. De to kontekster er dog åbenlyst forskellige og forbundet med forskellige rammer, men alligevel er der nogle grundlæggende overvejelser forbundet med de digitale aktiviteter, der enten bestemmes eller tilbydes; disse overvejes og uddybes i det næste forhold:

- *Den fagprofessionelles rammesætning og mål*

For alle aktiviteter, uanset kontekst, må den fagprofessionelle være bevidst om, de rammer der skabes for børnene, hvorfor de skabes, og hvad formålet med den givne aktivitet er. Det er altså relevant at overveje, hvorfor børnene tilbydes digitale medier som en mulig måde at være sammen på og dermed udfolde deres samvær gennem og omkring. Ligeledes er der en grundlæggende overvejelse forbundet med, hvilke menneskelige værdier og egenskaber aktiviteten og samværet skal fremme.

I analysen fremhæves det, hvordan børnene tillægger de forskellige aktiviteter en mening, som de forhandler sig til gennem det fællesskab, de udfører aktiviteten i. Derfor må den fagprofessionelle være nysgerrig på den mening, børnene tillægger aktiviteten for derved at kunne rumme, men også udfordre, børnenes forståelse og derigennem få mulighed for at udøve indflydelse på børnenes erfaringer. En mulighed,



den fagprofessionelle gennem sin position ifølge Dewey er forpligtet til at benytte sig af.

- *Den fagprofessionelles mod til at bruge sin faglighed*

Rammen for både skole og SFO er forbundet med folkeskolens formål om at uddanne børnene til demokratiske medborgere, hvilket herunder også indbefatter evnen til at kunne begå sig reflektivt og ansvarligt i et fællesskab, uanset om det er fysisk eller virtuelt. De fagprofessionelle skal turde bruge deres faglighed til netop dette, også selvom børnenes relationer udbygges og udfordres på en anden platform, end den de fagprofessionelle er bekendt med. Her må den fagprofessionelle dels være åben og nysgerrig i forhold til, hvordan børnene er sammen og dels turde bringe sin faglige viden om relationsarbejde i spil. De fagprofessionelle bør, som det også beskrives i ovenstående forhold, forud for alt arbejde og på alle niveauer i den didaktiske og pædagogiske tilrettelæggelse, hvor de digitale medier inddrages, stille sig det didaktiske spørgsmål, der indledes med et *Hvorfor*. Spørgsmålet kræver mod af den fagprofessionelle, idet det kan betyde, at der stilles spørgsmål til dele af processen, som den fagprofessionelle ikke nødvendigvis endnu kender svaret på, men som er nødvendigt at reflektere over, hvis børnene skal understøttes bedst muligt.

## KAPITEL 6:

### KONKLUSION

---

I dette afsnit konkluderes på specialets problemformulering:

***Hvordan kan de fagprofessionelle i skole og SFO være medvirkende til at understøtte børnenes udvikling mod at kunne begå sig som reflektive og ansvarlige deltagere i digitale fællesskaber allerede fra skolestart?***

Dette gøres ved at fremhæve nogle centrale pointer fra specialets to første undersøgelsesspørgsmål samt ved at inddrage de forhold, vi har identificeret gennem besvarelsen af det tredje undersøgelsesspørgsmål.

I problemfeltet skitseres det, hvordan børns digitale vaner grundlægges i en tidlig alder og udbygges løbende gennem anvendelse i fritiden. Forskellige undersøgelser dokumenterer, at børnene, allerede inden de begynder i skole, har erfaringer med brugen af digitale medier. Børns tilegnelse af viden, vaner og erfaringer med digitale medier sker dermed både før og parallelt med det formelle og institutionaliserede undervisningssystem, hvilket betyder, at skole og fritidsliv ikke længere kan tænkes adskilt på samme måde som tidligere. Når digitale medier er integreret i børns hverdag fra de er helt små, opstår nye koder, samværsnormer og etiske pejlemærker, som de fagprofessionelle i skole og SFO aktivt må forholde sig til.

Omdrejningspunktet i dette speciale har været gennem et feltarbejde at undersøge, hvorledes børnene i en børnehaveklasse i en lokalt, situeret praksis anvender digitale medier i deres samvær, samt hvorledes børnenes forskellige erfaringer gjort i andre kontekster i fritiden influerer på deres måder at være sammen på i de institutionaliserede sammenhænge som skole og SFO.

Forud for analysen er der, med uddrag af George Herbert Meads teori om selvets dannelse, John Deweys tænkning omkring erfaringers betydning for meningsskabelse

og endelig Etienne Wengers begreb praksisfællesskaber, skabt en teoretisk forståelse af, hvilken betydning deltagelse i fællesskaber har for dette speciales målgruppe.

Gennem Meads teori om selvets dannelse skabes en forståelse af, hvorledes det enkelte barn i interaktion og praktisk samhandling med sine omgivelser udvikler sin egen måde at se og forstå verden på. Ifølge Mead foregår dette primært gennem rolletagning, hvor barnet forsøger at imitere og gentage handlemønstre, det oplever som generelle og almene i dets omgivelser. Ved hjælp af Deweys erfaringsbegreb opnås en yderligere forståelse for, hvordan barnets udvikling af identitet kan anses som en proces, hvori barnet besidder en aktiv rolle som medkonstruktør. Det er således gennem barnets interaktion og erfaringer med dets omgivelser, at barnet tilegner sig viden om sig selv og sammenhænge i verden. Dewey er således medvirkende til at skabe en forståelse for, hvordan erfaringer, barnet gør sig i samspil med dets omgivelser, har betydning for den måde, barnet skaber mening. Ved at supplere med Wengers begreb praksisfællesskaber opnås en yderligere forståelse for, hvordan individets udvikling er forbundet med forhandling af mening gennem udøvelse af fælles virksomhed inden for forskellige fællesskaber. Wengers perspektiver på læring i fællesskabet giver således en forståelse for, hvorledes fællesskaber dannes omkring en given virksomhed, men i højeste grad påvirkes af deltagernes egen ageren i og tillagte mening med fællesskabet.

Disse teoretiske pointer blev bragt med videre til analysen, hvor de blev brugt til at forstå empirien og forklare betydningen af børnenes digitale samvær. Fund i analysen indikerer, at børnene anvender digitale medier som et vigtigt omdrejningspunkt i deres relationsarbejde, hvor de sammen skaber rum til at udfolde og pleje deres relationer. I analysen gives eksempler på, hvordan børnene anvender de digitale medier som en platform, hvor deres indbyrdes relationsarbejde finder sted. Ligeledes frembringes eksempler på, hvordan digitale medier indgår som et aktivt element, hvor omkring deres relationsarbejde foregår. De digitale medier kommer dermed til at fungere som en uddybning af det fysiske samvær, hvilket således kan siges at foregå på tværs af det virtuelle og fysiske rum.

Endvidere fremhæves det, hvordan børnenes forskellige erfaringer med brugen af digitale medier, som de bringer med sig ind i samværet med deres jævnaldrende, har

betydning for retningen i børnenes digitale erfaringer. Fund i analysen indikerer, hvordan børnene finder inspiration til at udfolde deres digitale samvær med jævnaldrende hos ældre børn og søskende. Her argumenteres der for, at det digitale samvær med ældre børn i spillerummet influerer på måden, hvorpå børnene i denne børnegruppe sammen skaber en meningsgivende praksis omkring brugen af digitale medier. Ligeledes argumenteres der i analysen for, hvordan det digitale samvær med større søskende, særligt omkring brugen af sociale medier som Snapchat, er med til at skabe en anden grad af refleksion mod en mere abstrakt forståelse af digitalt samvær. Samværet udvides her til også at rumme digitale fællesskaber, der baserer sig på online-relationer.

De institutionelle kontekster, hvorunder børnenes digitale samvær udfolder sig, viste sig også at have betydning for børnenes måde at være sammen på. Her peges blandt andet på, hvordan forskel i de to institutioners formål og målsætning samt de fagprofessionelles fortolkninger af disse influerer på og er med til at rammesætte børnenes muligheder for digitalt samvær.

I skolen, hvor der opleves et tydeligt læringsmæssigt formål med og eksplicitte regler for brugen af digitale medier, fremhæves eksempler på, hvordan der børnene imellem foregår en uformel læring sideløbende med det faglige arbejde. Den uformelle læring er i højere grad orienteret mod at lege og vedligeholde venskaber end om at indfri et egentligt formelt læringsmål. Samtidig ses også eksempler på, hvordan klasselæreren som fagprofessionel besidder en rolle som intervenserende rammesætter for børnenes digitale samvær, hvor hun griber ind i og regulerer dette, når hun oplever, det falder uden for den givne ramme.

I SFO'en er formålet med børnenes samvær centreret mere om leg, og her anvendes de digitale medier ikke med et læringsmæssigt formål, men i stedet som en accepteret del af børnenes leg i spillerummet. Regler for børnenes brug af digitale medier opleves her ikke på samme måde skarpt defineret som i skolen. De fagprofessionelle i SFO'en opleves heller ikke i samme grad, som intervenserende rammesættere for børnenes digitale samvær. Deres rammesætning centrerer sig primært om at regulere børnenes tidsmæssige brug af digitale medier, mens børnene synes at

have en højere grad af medbestemmelse til at rammesætte og udfolde deres digitale samvær.

Analysens fund blev i undersøgelsesspørgsmål 3 brugt til at undersøge de fagprofessionelles rolle i deres arbejde med at understøtte børnenes udvikling mod refleksive og ansvarlige deltagere i digitale fællesskaber samt efterfølgende diskutere de udfordringer, som de fagprofessionelle står over for i dette arbejde.

Undersøgelsen af de fagprofessionelles rolle ledte os i første omgang mod at undersøge de formelle rammer, under hvilke de fagprofessionelles arbejde skal udføres. Dette blev gjort med afsæt i folkeskolens formålsparagraf samt ved at orientere os i læseplanen for børnehaveklassen. Her fremskrives det, hvordan de fagprofessionelle gennem arbejde med *elevens alsidige udvikling* bør forholde sig til den digitale dimension i arbejdet med sociale fællesskaber. Ligeledes fremskrives det, hvordan de fagprofessionelles arbejde med dette må tage afsæt i børnenes digitale erfaringer og inddrage disse i arbejdet med at udvikle børnene til at være refleksive omkring deres brug og adfærd.

Begreberne *erfaring* og *refleksion* blev således nøgleordene til den videre undersøgelse af de fagprofessionelles rolle. Ved hjælp af Deweys erfaringsbegreb og særligt hans tanker omkring erfaringens kontinuitet og samspillet med de objektive vilkår, argumenteres der for, at de fagprofessionelle har en vigtig rolle i forhold til at udvikle børnenes evne til refleksivt at skabe en forbindelse mellem deres tidligere gjorde erfaringer og deres fremadrettede handlemuligheder. Det argumenteres ved hjælp af Dewey for, at de fagprofessionelle besidder en rolle som mere erfarne, og at de som en del af deres didaktiske overvejelser og forberedelser bør undersøge i, hvilken retning børnenes digitale erfaringer peger og overveje om disse erfaringer bidrager til en positiv udvikling. Derudover argumenteres der for, hvordan de fagprofessionelle bør forholde sig til de objektive vilkår, hvorunder børnenes erfaringer skabes, og hvordan de fremadrettet kan anvendes til at skabe en ny retning i børnenes erfaringer. Det er ifølge Dewey, særligt de objektive vilkår, som de fagprofessionelle må være i stand til at indtænke som en betydningsbærende faktor i den fremadrettede tilrettelæggelse af nye læringsgivende erfaringer.

En sådan opgave stiller de fagprofessionelle i de to kontekster over for forskellige udfordringer, der blev udfoldet i en diskussion i relation til ovenstående. I skolen står klasselæreren over for en udfordring, der på den ene side handler om at skabe tydelige rammer for børnenes brug af digitale medier og på den anden side at give plads til børnenes digitale erfaringer. I SFO'en står de fagprofessionelle over for den udfordring, at de skal balancere mellem at skabe rum og sikre plads til, at børnene kan anvende de digitale medier til at skabe deres sted, hvor de kan indgå og pleje venskaber og samtidig sikre, at der skabes rum til alle børn.

På baggrund af denne diskussion udledes tre forhold, som de fagprofessionelle i skolen og SFO'en må være opmærksomme på. Disse tre forhold tager udgangspunkt i skolens dannelsesmæssige opgave og er forbundet med en række didaktiske overvejelser:

For det første må den fagprofessionelle være bevidst om betydningen af den institutionelle ramme, de digitale medier anvendes i og erkende, at børnenes relationsarbejde foregår i begge kontekster uagtet den fagprofessionelles øvrige dagsorden.

For det andet må den fagprofessionelle overveje hvilke rammer, der sættes for børnenes brug af digitale medier og med hvilket formål. Også her er børnenes relationsarbejde i spil, og den fagprofessionelle må derfor være nysgerrig på, hvilken mening børnene forhandler sig til gennem det fællesskab, de udfører den givne aktivitet i. Den fagprofessionelle må kunne rumme børnenes forståelse, men samtidig udfordre denne. Ved at stille sig nysgerrig og åben over for børnenes brug og forståelse af digitale medier får den fagprofessionelle mulighed for at præge børnenes erfaringer. Det handler således om, at den fagprofessionelle i alle aktiviteter, uanset kontekst, er bevidst og refleksiv omkring de rammer, der skabes for børnene, hvorfor de skabes, og hvad formålet med den givne aktivitet er.

For det tredje må den fagprofessionelle have mod til at bruge sin faglighed i forhold til børnenes relationsarbejde uanset om samværet udfoldes fysisk eller virtuelt. Det er centralt, at den fagprofessionelles ressourcer bringes i spil på en måde, så den fagprofessionelle opleves som en reel ressource af børnene, hvis de kommer i

situationer, hvor de oplever behov for hjælp. Disse forhold kræver, at den fagprofessionelle på alle niveauer, der har med børnenes brug af digitale medier at gøre, stiller sig selv et spørgsmål, der indledes med et *Hvorfor*. Her må spørgsmålsrammen være relateret til børnenes mulighed for at kunne indgå socialt og etisk i både fysiske og virtuelle fællesskaber.

Målet må være at få de fagprofessionelles ressourcer i spil på en sådan måde, at de kommer til at agere, som de mere modne (eller erfarne), der er i stand til at afkode den retning børnenes erfaring peger i og anvende erfaringerne i et fremadrettet perspektiv til at udvikle børnenes forståelse for og kompetence til at kunne begå sig som refleksive og ansvarlige deltagere i digitale fællesskaber. Det er dermed en central pointe for specialet, at de fagprofessionelles ressourcer må bringes i spil på den rigtige måde, også når det gælder arbejdet med digitale medier. Det er af afgørende betydning, at den fagprofessionelle bruger sin faglighed til at afkode, i hvilken retning børnenes erfaringer peger og med udgangspunkt i dette at anvende denne viden i et fremadrettet perspektiv for at understøtte børnene til at kunne begå sig som refleksive og ansvarlige deltagere i digitale fællesskaber.

Den artikel, der er udarbejdet i tilknytning til specialet, er rettet mod de fagprofessionelle i skolen og SFO'en med en interesse for at formidle specialets viden til de fagprofessionelle, der sætter rammerne for børnene for således at skabe en opmærksomhed herom.

## **6.1 Perspektivering**

I specialet fremhæves det, at børn bruger digitale medier i deres relationsarbejde. Tendenser i deres brug peger på, at børnenes brug af digitale medier kan ses som en forløber til børnenes brug af sociale medier. I specialet ses denne orientering mod det sociale aspekt af den digitale brug også hos de mest erfarne piger i børnegruppen. Undersøgelser understøtter, at netop pigerne er de første til at rette opmærksomheden mod det sociale aspekt i denne anvendelse, mens drengene følger efter senere (Gretlund & Heiselberg, 2014). For at give børnene det bedst mulige udgangspunkt, når de skal

begå sig socialt på de digitale medier, er det væsentligt, at de erfaringer, børnene bringer med sig videre, udgør et frugtbart grundlag for kommende erfaringer. I specialet argumenteres der for, hvordan voksnes indgriben og indblanding kan risikere at ødelægge *børns sted*; det sted, de skaber gennem gensidigt engagement, og som er båret af børnenes indbyrdes relationer. Men der argumenteres også for, at de voksne er nødt til at gribe ind og blande sig. Uden de voksnes indblanding kan børnene gøre sig erfaringer, der hverken er frugtbare eller hensigtsmæssige for deres indtog på de sociale medier og dermed til at danne et godt grundlag for deres kommende erfaringer.

Denne hypotese vil være relevant at undersøge med henblik på at få den be- eller afkræftet. For hvordan spiller børns erfaringer ind på deres digitale samvær på længere sigt? Tager børnene vaner og erfaringer med sig videre? Hvordan påvirker det deres digitale adfærd? Og hvilken betydning får det for dem? Specialets genstandsfelt er under stadig og hastig udvikling, hvilket gør det relevant fortsat at rette en opmærksomhed imod for derigennem at kunne understøtte børnenes mulighed for at begå sig hensigtsmæssigt i digitale fællesskaber.

Specialets empiriske grundlag er et feltarbejde på en mindre landsbyskole. For at finde ud af, om disse tendenser gør sig gældende i et større perspektiv, ville det være interessant, at undersøge børns digitale samværsformer i en bredere undersøgelse, der blandt andet ville kunne afdække, om det behov, der her fremhæves for den nødvendige nysgerrighed og indblanding fra de fagprofessionelle, er et generelt behov.



## 7. Referencer

- Bach, M. D., Bastrup, K. H., & Wind, S. T. (2015). *Tweens. Sociale medier og identitetsdannelse*. Aalborg University. Hentet fra <https://drive.google.com/file/d/0B1rjvBlJfSQzd2Fabks0LWw0Skk/view?usp=sharing>
- Becker-Christensen, C. (Red.). (2001). *Nudansk Ordbog med etymologi L-Å*. Politikens Forlag.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey. En introduktion*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative Metoder - En Grundbog* (2. udg., s. 463–479). Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og Uddannelse*. KLIM.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Capricorn Books.
- Digitaliseringsstyrelsen. (maj, 2016). *Et stærkere og mere trygt digital samfund. Den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi 2016-2020*. Digitaliseringsstyrelsen.
- DR Medieforskning. (2017). *Medieudviklingen 2016*. DR Medieforskning.
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori: perspektiver på organisationer og samfund*. Hans Reitzel.
- Ehn, B., & Löfgren, O. (2006). *Kulturanalyser*. Forlaget Klim.

- Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde. Et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. Samfundslitteratur.
- Fink, H. (1974). Indledning. I J. Dewey, *Erfaring og Opdragelse* (s. 7–32). Hans Reitzels Forlag.
- Gardner, H., & Davis, K. (2013). *The app generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. Yale University Press.
- Gates, B. (marts, 2000). Enter "Generation I". Hentet februar 13, 2017, fra <https://www.microsoft.com/presspass/ofnote/03-00instructor.msp>
- Gimmler, A. (2005). Amerikansk pragmatisme - hverdagslivets kreativitet. I M. H. Jacobsen & S. Kristiansen (Red.), *Hverdagslivet - Sociologier om det upåagtede* (1. udg., s. 72–105). Hans Reitzels Forlag.
- Gretlund, T. S., & Heiselberg, L. (2014). Tweens -mellem spil og sociale medier. Hentet november 5, 2015, fra [http://www.dfi.dk/boern\\_og\\_unge/medieraadet/nyheder-fra-medieraadet/internet\\_og\\_mobil/spil-er-boerns-sociale-medier.aspx](http://www.dfi.dk/boern_og_unge/medieraadet/nyheder-fra-medieraadet/internet_og_mobil/spil-er-boerns-sociale-medier.aspx)
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Hans Reitzels Forlag.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2010). Konteksten. Feltens sammenhæng. I K. Hastrup (Red.), *Ind i Verden. En grundbog i antropologisk metode* (2. udg., s. 343–354). Hans Reitzels Forlag.
- Haddon, L., & Livingstone, S. (2012). EU Kids Online: national perspectives, 78.
- Hansen, H. R., Jensen, Henningsen Inge, Larsen, A. T., & Gaard, S. B. (2016). *Det digitale liv blandt elever på mellemtrinnet*. Center for Rummelighed.

- Hasse, C. (2011). *Kulturanalyse i organisationer. Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser*. Samfundslitteratur.
- Hastrup, K., Rubow, C., & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2011). *Kulturanalyse - kort fortalt*. Samfundslitteratur.
- Hjarvard, S. (2016a). Indledning. I S. Hjarvard (Red.), *Medialisering. Mediernes rolle i social og kulturel forandring* (s. 7–16). Hans Reitzels Forlag.
- Hjarvard, S. (2016b). Medialisering: Teori og historie. I S. Hjarvard (Red.), *Medialisering. Mediernes rolle i social og kulturel forandring* (s. 17–38). Hans Reitzels Forlag.
- Holloway, D. J., Green, L., & Stevenson, K. (2015). Digitods: Toddlers, Touch Screens and Australian Family Life. *M/C Journal*, 18(5).
- Johansen, S. L. (2016). Den medialiserede leg. I S. Hjarvard (Red.), *Medialisering - mediernes rolle i social og kulturel forandring* (s. 103–124). Hans Reitzels Forlag.
- Johansen, S. L., & Larsen, M. C. (2016). *Digitale medier i småbørnshøjde: Om 0-8-årige børns brug af digitale medier i hjemmet*. Medierådet for Børn og Unge.
- Johansen, S. L., Larsen, M. C., & Ernst, M. J. (2016). *Young Children (0-8) And Digital Technology- A Qualitative Exploratory Study - National Report - Denmark*. Aarhus Universitet, Aalborg Universitet, Danish Media Council for Children and Young People.
- Kampmann, J. (1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. Børnerådet.
- Laflor, M. (2016). *Hvordan har du haft det på internettet i dag - DCUM rapport om Digital Mobning*. DCUM.
- Larsen, M. C. (2010). *Unge og online sociale netværk: En neksusanalytisk undersøgelse*

- af medierede handlinger og offentlige diskurser*. Aalborg University. Hentet fra [http://vbn.aau.dk/ws/files/36940773/ph-d-afhandling\\_malene-charlotte-larsen.pdf](http://vbn.aau.dk/ws/files/36940773/ph-d-afhandling_malene-charlotte-larsen.pdf)
- Larsen, M. C. (2013). Medier er adgangsbillet til sociale fællesskaber. *Kvan-et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 33(95), 18–27.
- Larsen, M. C., & Lange, J. K. (2014). Sociale medier i ungdomslivet: Venskaber og ensomhed online. I K. L. Pedersen (Red.), *Ensom men ikke alene. En antologi om unge og ensomhed* (s. 126–145). Ventilen.
- Laursen, E. (2011). George Herbert Mead - selvets sociale genese. I A. Pedersen (Red.), *Selvet. Sociologiske perspektiver* (s. 19–46). Hans Reitzel.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Lindberg, S., & Knudsen, R. K. (2012). Børn som eksperter - Det kvalitative børneinterview. I A. Petersen (Red.), *Den lille bog om metode* (s. 49–60). VIA SYSTIME.
- Marsh, J., Mascheroni, G., Carrington, V., Árnadóttir, H., Brito, R., Dias, P., ... Trueltzsch-Wijnen, C. (2017). *The Online and Offline Digital Literacy Practices of Young Children: A Review of the Literature*. COST ACTION IS1410.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet*. Akademisk Forlag.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (juni, 2016). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* (s. 38). {Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling}.
- Munch, P., & Madsen, C. (2005). Indledning til en klassiker. I J. Dewey, *Demokrati Og Uddannelse*.
- Nyboe, L. (2013). Fame og filmstjerner: sociale netværksfora for 8-12 årige. *KVAN* 95, 95.

- Olsen, P. B., & Pedersen, K. (2003). *Problemorienteret projektarbejde - en værktøjsbog*. Roskilde Universitetsforlag.
- Petersen, A., & Kjær, B. (2010). Fra meddeler til informant. I A. Petersen (Red.), *Den lille bog om metode - sådan undersøger du børnekultur og børns perspektiv* (s. 4–14). VIASYSTIME.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Rasmussen, K. (2006a). Børns steder - et forhold af social-kulturel-fysisk karakter - på vej mod en teori om børns stedrelationer. I K. Rasmussen (Red.), *Børns steder* (s. 139–154). Billesø & Baltzer Forlagene.
- Rasmussen, K. (2006b). Steder til børn - børns steder. I K. Rasmussen (Red.), *Børns steder* (s. 9–29). Billesø & Baltzer Forlagene.
- Saltofte, M. (2016). *Pædagogisk antropologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Snapchat. (2016). Snap Inc. Hentet 26. september 2016, fra <https://snap.com/en-US/>
- Stensmo, C. (2012). *Indføring i pædagogisk filosofi*. Klim.
- Summers, P. W., DeSollar-Hale, A., & Ibrahim-Leathers, H. (2013). *Toddlers on Technology: A Parents' Guide*. Author House.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtale som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative Metoder - en grundbog* (2. udg., s. 29–53). Hans Reitzels Forlag.
- Tassy, A. (2016). *It-anvendelse i befolkningen – 2016*. Danmarks Statistik.
- Thisted, J. (2010). *Forskningsmetode i praksis*. Munksgaard Danmark.
- Tjørnhøj-Thomsen, T. (2003). Samværet. Tilblivelser i tid og rum. I K. Hastrup (Red.),

- Ind i verden. En grundbog i antropologi* (s. 93–115).
- Tjørnhøj-Thomsen, T., & Whyte, S. R. (2007). Feltarbejde og deltagerobservation, etnografisk metode. I S. Vallgård & L. Koch (Red.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (3. udg., s. 87–115). Munksgaard.
- Undervisningsministeriet. (maj, 2016). Ny fællesoffentlig digitaliseringsstrategi sætter fokus på digital dannelse og digital undervisning. Hentet 5. februar 2017, fra <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2016/Maj/160512-Ny-faellesoffentlig-digitaliseringsstrategi>
- Undervisningsministeriet. (april, 2017). Undervisningsministeriet - SFO, klub og fritidshjem. Hentet maj 10, 2017, fra <http://uvm.dk/sfo-klub-og-fritidshjem/sfo>
- Undervisningsministeriet. (2010). *Fælles Mål 2009 Elevernes alsidige udvikling Faghæfte 47*. Undervisningsministeriets håndbogsserie.
- Undervisningsministeriet. (2014). *Læseplan for børnehaveklassen*. {Undervisningsministeriet}.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur - en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. SEEK.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.
- Whyte, S. R. (1999a). Ethnographic fieldwork. A pragmatic perspective. *Nordisk Pedagogik*, 19(4), 235–244.
- Whyte, S. R. (1999b). Pragmatisme. Akademisk og anvendt. *Antropologi*, 40, 129–138.
- Wind, S. T. (2017, januar). *Digitale venskaber - En erfaringsbaseret tilgang til arbejdet med digital forståelse i børnehaveklassen*. (B. Lund, Red.). Aalborg Universitet

Læring og Filosofi.

Winther, K., & Theill, L. (2012). *Ugeskemarevolutionen: folkeskole med overskud til alle*. Reflexion.

## 8. Oversigt over bilag

Bilag 1: Interviewguide

Bilag 2: Beskrivelse af øvelser

Bilag 3: Transskription af interview 1

Bilag 4: Transskription af interview 2

Bilag 5: Transskription af interview 3

Bilag 6: Transskription af interview 4

### Links til tidligere semesterprojekter

Bach, Bastrup & Wind (2016): *Tweens. Sociale medier og identitetsdannelse*.  
Projektrapport 7.semester.

<https://drive.google.com/file/d/0B1rjvBIJfSQzOWZ5Y0NoRG9tZ0U/view?usp=sharing>

Bastrup & Wind (2016): *Venskab og identitet. Hvad skal jeg vide om mit barns brug af sociale medier*. Projektrapport 8.semester.

<https://drive.google.com/a/tarp-wind.dk/file/d/0B1rjvBIJfSQzanBYenI3c0ZVaWs/view?usp=sharing>

Wind (2017): *Digitale venskaber. En erfaringsbaseret tilgang til arbejdet med digitale forståelse i børnehaveklassen*. Projektrapport 9.semester.

<https://drive.google.com/file/d/0B1rjvBIJfSQzeFQ0NUJPdTNDbkU/view?usp=sharing>



# Artikel

**Antal anslag i artiklen: 11.468**

# Relationsarbejde gennem digitale medier

- hvorfor fagprofessionelle må involvere sig i de yngste skolebørns brug af digitale medier

**Kathrine Høj Bastrup og Sanne Tarp Wind**

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

## Abstract

Denne artikel fokuserer på betydningen af børns brug af digitale medier. I artiklen præsenteres fund fra et aktuelt speciale. Disse fund indikerer, at digitale medier tilføjer en yderligere dimension i de yngste skolebørns måde at udfolde samvær og relationer på. I artiklen argumenteres der for, at den fagprofessionelle skal understøtte børnene til at kunne begå sig fremadrettet i sociale og digitale fællesskaber. Med udgangspunkt i Dewey beskrives det, at den fagprofessionelles indsats må tage afsæt i børnenes erfaringer. Med baggrund i disse skabes betingelser, der understøtter børnenes udvikling mod at kunne indgå som ansvarlige og refleksive deltagere i digitale fællesskaber.

## En medialiseret barndom

For de børn, der vokser op i nutidens samfund, er digitale medier en integreret del af deres opvækst. Nyere medieundersøgelser viser, hvordan børnene fra en tidlig alder lærer, hvordan pegefingern er en direkte adgang til underholdning, når den anvendes til at betjene hjemmets digitale touch-screen-enheder som eksempelvis tablets og smartphones (DR Medieforskning, 2017; Holloway, Green, & Stevenson, 2015; Johansen, Larsen, & Ernst, 2016). Den tidlige start betyder, at børnene, allerede inden de begynder i skole, har tilegnet sig viden om samt vaner og erfaringer med brugen af digitale medier. Samtidig har den digitale udvikling og den øgede medialisering betydet, at digitale medier for alvor er rykket ind i skoler og fritidsinstitutioner (SFO). Dette stiller de fagprofessionelle over for en ny opgave, når de skal uddanne børn til at indgå som ansvarlige og refleksive deltagere i sociale fællesskaber allerede fra skolestart.

Denne artikel baserer sig på fund gjort i forbindelse med udarbejdelsen af specialet: *Digitale medier i fællesskab - fagprofessionelles rolle i børns brug af digitale medier* på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser ved Aalborg Universitet. Udgangspunktet for specialet var at undersøge, hvordan digitale medier indgår i de yngste skolebørns samvær i forskellige institutionelle kontekster. Den overordnede

interesse var at skabe viden om, hvordan de fagprofessionelle bedst muligt støtter de yngste skolebørn i deres udvikling mod at kunne begå sig som refleksive og ansvarlige deltagere i digitale fællesskaber. En central pointe er i den forbindelse at forstå, hvordan børnene bruger digitale medier i samværet med jævnaldrende i forskellige institutionelle kontekster.

Det empiriske data er indhentet gennem et feltarbejde i en børnehaveklasse på en mindre landsbyskole, hvor vi gennem det første halve skoleår periodisk har observeret, hvordan børnene i både skole og SFO bruger digitale medier.

## **Når digitale medier skaber rum til pleje af venskaber**

Ifølge børneforsker og lektor ved Roskilde Universitet, Kim Rasmussen, kan der identificeres tre institutionelle arenaer, som udgør rammen for, hvor børn i dag gør deres erfaringer: hjemmet, skolen og SFO'en (Rasmussen, 2006b, p. 10). Ifølge Rasmussen kan der skelnes mellem det, han betegner som *steder til børn*, og det han kalder for *børns steder*. Betegnelsen *steder til børn* dækker over de steder, som voksne har indrettet og organiseret til børn med et bestemt anvendelsesformål. Sådanne steder er blandt andet institutioner som skole og SFO. Betegnelsen *børns steder* dækker derimod over de steder, som børnene selv skaber og definerer under de overordnede rammer og betingelser, som de agerer i og under. De er skabt og defineret af børnene på egen hånd og er ifølge Rasmussen båret af relationer til enten et sted eller til et andet menneske (Rasmussen, 2006b, p. 27).

Et af de overordnede fund i specialet er, hvorledes børnene anvender digitale medier til at skabe rum til udfoldelse af leg og til at pleje indbyrdes relationer. Med afsæt Rasmussens begreb *børns steder* (Rasmussen, 2006a), forklares det, hvordan børnene gennem brugen af digitale medier sammen skaber deres sted, hvor der er plads til udfoldelse af leg og vedligeholdelse af relationer. Undervejs i vores feltarbejde så vi flere eksempler på, hvordan børnene i de forskellige institutionelle kontekster anvender digitale medier som en platform, hvor deres indbyrdes relationsarbejde finder sted eller som et aktivt element, hvor omkring deres relationsarbejde foregår. Eksempelvis oplevede vi, hvorledes børnene brugte Playstationspil i SFO'en eller læringsapps i skolen til at udfolde deres leg og iscenesætte små indbyrdes konkurrencer. Gennem børnenes gensidige engagement i brugen af de forskellige digitale medier skaber de sammen deres sted båret af relationen til hinanden. Denne relation er ikke udelukkende baseret på et virtuelt, ej heller et fysisk samvær, men kendetegnes ved netop at være et samspil mellem disse. De digitale medier kommer således til at virke som en uddybning af børnenes fysiske samvær og tilføjer en yderligere dimension i deres relationsarbejde.

## **Relationsarbejde i forskellige kontekster**

Et andet centralt fund i specialet, er, hvorledes de institutionelle kontekster influerer på den måde, børnene udfolder deres digitale samvær, og hvordan de under forskellige rammer sammen skaber en meningsgivende digital praksis. Det fremhæves særligt,

hvordan forskellen i de to institutioners formål og målsætning samt de fagprofessionelles fortolkninger af disse har betydning for og influerer på børnenes digitale samvær.

I skolen er der et læringsmæssigt formål med brugen af digitale medier, som handler om at understøtte det faglige arbejde i undervisningen. Her opsættes eksplicite regler for brugen af iPad'en; reglerne fungerer som en ramme for børnenes digitale adfærd og samværsmuligheder. Klasselæreren, som fagprofessionel, fungerer her som en intervenierende rammesætter, der er med til at sikre, at disse regler overholdes, og at børnenes adfærd ikke falder uden for den givne ramme. Gennem vores feltobservationer, så vi eksempler på, hvordan der børnene imellem foregik en uformel læring sideløbende med det faglige arbejde med iPad'en. Under de givne betingelser skabte børnene sammen deres egen meningsfulde virksomhed omkring de digitale medier, der udover at indfri et formelt læringsmål, også drejede sig om at vedligeholde børnenes indbyrdes relationer.

I SFO'en foregår børnenes samvær mere frit og uformelt; de digitale medier anvendes her som en accepteret del af børnenes samvær uden de samme ekspliciterede regler. Dog skal brugen af digitale medier udelukkende i foregå i SFO'ens spillerum. I SFO'en opleves de fagprofessionelle ikke i samme grad som intervenerede rammesættere, som vi så i skolen. Deres funktion var i højere grad orienteret mod en facilitering af rammer for børnenes samvær. Under vores observationer i spillerummet var SFO'ens voksne kun til stede i kortere perioder og hovedsageligt for at fortælle børnene, at det var 'byttetid' ved Playstationen, tid til frugtpause eller lignende. Gennem vores feltobservationer så vi eksempler på, hvordan dette betød, at børnene i højere grad selv kom til at fungere som rammesættere for deres digitale samvær. I SFO'en så vi eksempelvis, hvordan det betød, at børnene håndhævede en ret til at definere, hvem der kunne in- og ekskluderes i deres fællesskabende handlinger.

## **Den fagprofessionelles vigtige opgave**

Fund i specialet indikerer altså, at de digitale medier tilføjer endnu en dimension i børnenes måde at udfolde deres samvær. Et forhold som de fagprofessionelle, i deres arbejde med at understøtte børnenes udvikling som reflektive og ansvarlige deltagere i sociale fællesskaber i skole og SFO, også må til at forholde sig til.

For den fagprofessionelle betyder det, at der må være en bevidsthed om, at børnenes relationer plejes gennem digitale medier uagtet den fagprofessionelles dagsorden og den institutionelle kontekst. Børnene tillægger brugen af digitale medier i en institutionel kontekst deres egen mening; en mening som de forhandler sig til i det fællesskab og samværsrelationer, de indgår i. For at den fagprofessionelle kan opnå viden om, hvad der er betydningsfuldt for børnene i udførelsen af digitale aktiviteter, må den fagprofessionelle stille sig nysgerrig over for børnenes brug og deres forståelse af samme. Når den fagprofessionelle kender til børnenes forståelse, bliver det også muligt at udfordre denne. I rammesætningen af digitale aktiviteter i en institutionel kontekst er

det derfor væsentligt, at den fagprofessionelle gør sig samme overvejelser, som der gøres i forbindelse med tilrettelæggelse af øvrige aktiviteter i både skole eller SFO. Hvilke rammer skabes der for børnene og hvorfor? Hvad er formålet med den givne aktivitet? Grundlæggende må der spørges ind til, **hvorfor** de digitale medier tilbydes børnene som en mulighed at være sammen om og dermed at udfolde deres samvær omkring; spørgsmålene må overordnet være relateret til børnenes udvikling som refleksive og ansvarlige deltagere i et fællesskab.

Med afsæt i den amerikanske læringsfilosof John Deweys erfaringsbegreb kan der argumenteres for, hvorledes de fagprofessionelle må bruge deres faglige viden omkring relationsarbejde til at afkode, i hvilken retning børnenes digitale, relationelle erfaringer peger for at kunne skabe betingelser, der kan understøtte og udvikle kommende erfaringer.

Dewey peger på, hvorledes den fagprofessionelle, som den mere modne må bruge sit større erfaringsgrundlag og dermed sin større indsigt til at kunne understøtte børnene, de mindre modne, til at kunne begå sig fremadrettet i det sociale liv (Dewey, 2005, p. 50). Han peger således på de fagprofessionelle som nøglen til at viderebringe idealer, håb og normer til næste generation for derigennem sikre et samfunds videre overlevelse (Dewey, 2005, p. 25). Den fagprofessionelle må som den mere erfarne i arbejdet med børnenes indbyrdes relationer bringe sin viden i spil med afsæt i en nysgerrighed og åbenhed over for børnenes måde at være sammen på omkring digitale medier. På den måde får den fagprofessionelle mulighed for at præge børnenes erfaringer i den retning, der understøtter deres udvikling som refleksive og ansvarlige deltagere i et fællesskab og derigennem gøre sin rolle som videreformidler af normer gældende i arbejdet mod at skabe nye koder, samværsnormer og etiske pejlemærker.

## **Opsamling: At uddanne til demokratiske medborgere**

Artiklen er bygget op om fund, der indikerer, at børnenes brug af digitale medier tilføjer endnu en dimension i børnenes måde at udfolde deres samvær. Dette forhold må den fagprofessionelle inddrage i sit arbejde med børnenes indbyrdes relationer. Målet er, at børnene skal kunne deltage refleksivt og ansvarligt i fællesskaber, uanset om de er fysiske eller virtuelle. I opgaven mod at uddanne børnene til demokratiske medborgere må den fagprofessionelle tro på og ligeledes turde bruge sin faglighed til at hjælpe børnene i deres relationsarbejde. Den viden, fagprofessionelle har om børns relationsarbejde bør altså bringes i spil uanset rammen for børnenes udfoldelse af deres samvær. Dette indebærer, at den fagprofessionelle må være nysgerrig på og åben over for børnenes måde at indgå i relationer og samtidig kunne tilbyde sig som ressource, når børnene har brug for hjælp til dette. Uanset om behovet opstår i en fysisk eller virtuel kontekst.

## Referencer

Dewey, J. (2005). **Demokrati og Uddannelse**. KLIM.

DR Medieforskning. (2017). **Medieudviklingen 2016**. DR Medieforskning.

Holloway, D. J., Green, L., & Stevenson, K. (2015). Digitods: Toddlers, Touch Screens and Australian Family Life. **M/C Journal**, 18(5).

Johansen, S. L., Larsen, M. C., & Ernst, M. J. (2016). **Young Children (0-8) And Digital Technology- A Qualitative Exploratory Study - National Report - Denmark**. Aarhus Universitet, Aalborg Universitet, Danish Media Council for Children and Young People.

Rasmussen, K. (2006a). Børns steder - et forhold af social-kulturel-fysisk karakter - på vej mod en teori om børns stedrelationer. In K. Rasmussen (Ed.), **Børns steder** (pp. 139–154). Billesø & Baltzer Forlagene.

Rasmussen, K. (2006b). Steder til børn - børns steder. In K. Rasmussen (Ed.), **Børns steder** (pp. 9–29). Billesø & Baltzer Forlagene.