

Hege Christine Kaspersen

Digital danning i barnehagen

-En studie av barnehagelæreres bevissthet om digitale medier i barnehagen.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for Pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Hege Christine Kaspersen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Ifølge *Rammeplan for barnehagen* skal barn i norske barnehager få opplevelse og få kjennskap til digitalt arbeid i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hva tenker barnehagelærere selv om denne utviklingen? Og hvordan uttrykker de bevissthet om det digitale arbeidet? Denne oppgaven fokuserer på barnehagelærernes tanker og holdninger, og hvordan de uttrykker seg om det digitale arbeidet i barnehagen.

Problemstillingen min er:

Hvordan uttrykker barnehagelærer bevissthet om arbeid med digitale medier i barnehagen?

Den epistemologiske tilnærmingen i oppgaven tar utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tradisjon, og undersøkelsen er inspirert av *Grounded theory*. Jeg har utarbeidet et strukturert intervju med kategorier som omhandler det digitale arbeidet i barnehagen. Dette gjennomførte jeg på ni informanter som alle var barnehagelærere med mer enn tre års arbeidserfaring. Jeg har analysert og presentert funnene både kvalitativt og kvantitativt.

Funnene fra undersøkelsen min peker på at informantene har en bevisst tanke om det digitale arbeidet i barnehagen. De fleste uttrykker en positiv innstilling til arbeidet, men også en sunn skepsis. De undrer seg blant annet over hvordan digitale medier og digitale verktøy vil påvirke fremtiden til barna. Informantene peker i retning av noen rammefaktorer som påvirker det digitale arbeidet, blant annet tiden barnehagelærerne har til rådighet, og hvordan barnehagen og hverdagen er tilrettelagt for å oppnå god kompetansen i bruken av digitale medier.

Abstract

According to Rammeplan for barnehagen, children in Norwegian kindergartens will have experience and get to know digital work in kindergarten (Kunnskapsdepartementet, 2017). What do kindergarten teachers think about this development and how do they express awareness of the digital work? This task focuses on the kindergarten teachers' thoughts and attitudes and how they express themselves regarding the digital work in the kindergarten.

My issue is:

How do kindergarten teachers express awareness of work with digital media in kindergarten?

The epistemological approach in the thesis is based on a social constructivist tradition and the study is inspired by grounded theory. I have prepared a structured interview with various categories of which deals with the digital work in the kindergarten. I did this on nine participants who were all kindergarten teachers with more than three years of work experience. I have analyzed and presented the findings both qualitatively and quantitatively.

The findings from my survey points out that the informants have a conscious idea of the digital work in the kindergarten. They express a positive attitude to the work, but also a healthy skepticism. They wonder, amongst other things, how digital media and digital tools will affect the future of children. The participants point to some framework factors that affect the digital work in the kindergarten, including the time in which the kindergarten teachers have access, and how the kindergarten and everyday life is adapted to achieve good competence in the use of digital media.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Sammendrag | 3 |
| Abstract | 4 |
| Innholdsfortegnelse | 5 |
| Forord | 7 |
| 1 Innledning | 8 |
| 1.1 Problemstilling..... | 8 |
| 1.2 Oppgavens struktur | 9 |
| 2 Forskningsfronten | 10 |
| 2.1 Hva sier forskning om temaet? | 10 |
| 2.2 Mitt bidrag..... | 11 |
| 3 Teoretiske perspektiver | 13 |
| 3.1 Rammeplan for barnehagen | 14 |
| 3.2 Danning og den teknologiske utviklingen | 14 |
| 3.3 Refleksjon i en hektisk arbeidshverdag..... | 18 |
| 3.4 Kollegafelleskap som ressurs | 19 |
| 3.5 Etske overveielser og digital dømmekraft | 20 |
| 3.6 Didaktisk vurdering i arbeidet..... | 23 |
| 3.7 Rammefaktorer som gir et spenningsfelt | 25 |
| 3.8 Oppsummering teori | 27 |
| 4 Metodologi | 30 |
| 4.1 Strukturert intervju | 31 |
| 4.2 Utvalget | 31 |
| 4.3 Deduktiv og induktiv tilnærming..... | 32 |
| 4.4 Etikk og etiske retningslinjer | 33 |
| 4.5 Informasjon til informantene | 33 |
| 4.6 Undersøkelsens styrker og svakheter | 33 |
| 5 Analyse og gjennomføring | 35 |
| 5.1 Møte med informantene, og hovedfunn..... | 35 |
| 5.2 Digital kompetanse..... | 36 |
| 5.3 Samarbeid med kollegaer | 38 |
| 5.4 Privat bruk | 41 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 5.5 | Digitalt arbeid med barna | 43 |
| 5.6 | Innhold i digitale medier | 48 |
| 5.7 | Barns arbeid med digitale medier..... | 52 |
| 5.8 | Ytterligere kommentarer | 53 |
| 6 | Drøfting..... | 56 |
| 6.1 | Profesjonell kompetanse | 56 |
| 6.1.1 | Utfordringer for den profesjonelle kompetansen..... | 58 |
| 6.1.2 | Den profesjonelle refleksjonen satt i system | 60 |
| 6.1.3 | Barnehagelæreren som privatperson..... | 62 |
| 6.2 | Didaktisk kompetanse | 63 |
| 6.2.1 | Mål for fremtiden | 65 |
| 6.2.2 | Kritisk tenkning..... | 67 |
| 6.2.3 | Vurdere og evaluere risiko | 69 |
| 6.3 | Rammefaktorer | 70 |
| 6.3.1 | Tid som rammefaktor..... | 70 |
| 6.3.2 | Gruppestørrelse som rammefaktor | 72 |
| 6.3.3 | Økonomi som rammefaktor..... | 72 |
| 7 | Avslutning og konklusjon..... | 74 |
| 8 | Litteraturliste | 78 |
| | Vedlegg 1 | 81 |
| | Vedlegg 2 | 82 |

Forord

Dette studiet har på alle måter vært veldig lærerikt, både fagene, innblikkene jeg har fått på områder som var nye for meg, og personlig. Det har vist meg hvor langt jeg kan strekke meg for fortsatt å nå målene mine. Jeg håper oppgaven vil være til inspirasjon for barnehagelærere til å ha tro på seg selv i det digitale arbeidet.

Før jeg startet, var jeg fast bestemt på at jeg skulle skrive om digitale medier i en eller annen form. Det ble slik, og oppgaven min har vært veldig spennende å jobbe med. Etter å ha samlet data, kjenner jeg på en stor stolthet overfor barnehagelæreryrket, og ønsker å takke alle informantene som valgte å stille sin tid til disposisjon for meg. Jeg får frysninger på kroppen når jeg tenker tilbake på alle de spennende intervjuene, og jeg tenker at alle foreldre burde intervjuet pedagogene i barnehagen for å forstå hvor mye arbeid og refleksjoner som ligger bak jobben de gjør. Jeg vil si at jeg har møtt barnehagelærere med høy faglig kompetanse.

Jeg er så takknemlig for all god hjelp. Først og fremst vil jeg takke mine to veiledere, Bjørn Magne Aakre og Bernt Andreas Hennem for stor forståelse og hjelp igjennom en svært krevende prosess. Takk for at dere har hatt troen på meg. Takk til Mette Kammen for gode svar på spørsmål om undersøkelsen. Takk til resten av gjengen i klassen for inspirasjon og utfordringer. Takk til arbeidsgiveren min som har heiet på meg og hjulpet meg til å få enda mer kunnskap om digitale medier. Takk til Håvard J. Nilsen for hjelp med korrektur. Takk til mamma og pappa for barnevakt og hjelp. Og takk til mine to beste venninner, som har holdt motet mitt oppe!

Sist, men ikke minst: Takk til Espen, mannen min, som har gjort det mulig for meg å gjennomføre dette. Takk for oppmuntringer og all jobben du har gjort i hjemmet vårt, i tillegg til alt du har hatt å gjøre med jobben din. Takk til Alma, Adam og Anton, mine nydelige barn. Dere har tålt at mamma har vært både glad og stresset. Takk for gode klemmer, og at jeg alltid har visst at jeg hadde dere, uansett hvordan det gikk!

Drammen, 12.05.2019

Hege Kaspersen

1 Innledning

De siste årene har digitale medier blitt en stor del av barns liv (Nyjordet, 2018). Rammeplan for barnehagen etter føringer for hvordan det skal brukes inn i det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I 2017 ble ordbruken betydelig endret, fra at barnehager «bør» bruke digitale verktøy, til at de «skal» brukes (Bølgan, 2018, s. 25). Den nye rammeplanen som kom i 2017, formidler at digitale verktøy skal brukes med omhu, og at pedagogene skal hjelpe barna til å få en begynnende etisk forståelse i møte med disse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagemonitor 2015, en stor kartlegging gjort i regi Senter av IKT i utdanningen (Jacobsen, Kofoed & Loi, 2016, s. 21), viser at det er et stort behov for et kompetanseløft om bruken av digitale verktøy i barnehagen, og begrepet profesjonsfaglig digital kompetanse blir løftet frem som et begrep som rommer mer enn kun tekniske kompetanse.

Jeg er selv utdannet barnehagelærer, og har jobbet ca. 10 år i barnehage. I løpet av disse årene har fokuset på det digitale arbeidet i barnehagen endret seg. De siste årene har jeg også jobbet mye med nettvett som foredragsholder for Barnevakten.no for foreldre, pedagoger og barn. Disse to tingene har gjort at jeg ønsker å undersøke mer om det digitale arbeidet i barnehagen. Hensikten med denne masteravhandling er å belyse barnehagelærerens egen bevissthet¹ om det digitale arbeidet i barnehagen.

1.1 Problemstilling

Jeg har formulert følgende problemstilling og forskningsspørsmål for oppgaven:

Hvordan uttrykker barnehagelærere bevissthet om arbeid med digitale medier i barnehagen?

Forskningsspørsmålene er som følger:

1. Hvilke uttrykk og begreper bruker barnehagelæreren som kan uttrykke deres bevissthet om det digitale arbeidet i barnehagen?

¹ Jeg bruker begrepet bevissthet som en beskrivelse om at man f.eks. reflekterer rundt, eller er klar over noe.

2. Hvilke tanker har barnehagelærere om digitale medier i barnehagen?

1.2 Oppgavens struktur

Først presenterer jeg noen teoretiske perspektiver som var grunnlag for undersøkelsen. Deretter presenterer jeg metodologien, både med en epistemologisk tilnærming, metode og gjennomføring av undersøkelsen. Funnene presenterer jeg i en systematisk rekkefølge ut ifra kategoriene i det strukturerte intervjuet. Til slutt i oppgaven drøfter jeg teori og funn, og konkluderer.

2 Forskningsfronten

Det finnes en god del forskning om digital teknologi og barn. Noe av denne forskningen handler om hva lærere mener om bruken i skole og barnehage, mens annen forskning undersøker hvordan digitale verktøy kan brukes i praksis. Forskere omtaler barndommen i dag som medialisert (Nyjordet, 2018, s. 11). I dette kapittelet presenterer jeg forskning på temaet digitale medier og barn.

2.1 Hva sier forskning om temaet?

Jernes (2013, s. 12) hevder i sin doktorgradsavhandling at det er ulike tilnærminger til teknologi innenfor utdanningsfeltet. Det finnes både de som er pessimistiske og de som har en optimistisk fremtidsro. Hun trekker frem funn fra feltet, hvor man ser at barnehagelæreren² står i et spenningsfelt mellom egne valg og det myndighetene sier. Alle barnehagelærerne har nevnt rammeplanen som et viktig grunnlag for deres arbeid med digitale verktøy. Barnehagelærere etterspør også mer kompetanse om bruken av teknologi i barnehagen. (Jernes, 2013, s. 72,74).

I 2015 undersøkte Senter for IKT i utdanningen den digitale tilstanden i barnehagen. De utarbeidet en rapport, som kunne vise at det hadde vært en utvikling på feltet. Likevel fant de at det var en tydelig mangel på kompetanse hos barnehagelærere, og uenighet om de digitale verktøyenes rolle i barnehagen (Jacobsen et al., 2016, s. 8-9).

I en kvantitativ undersøkelse gjort blant 195 lærer i barnehagen³ i Kuwait, viser forskere til at barnehagelærerne på tross av kunnskap og et klasserom som er tilrettelagt for digital bruk, er tilbakeholdne i sin digitale praksis (Aldhafeeri, Palaiologou & Folorunsho, 2016). De trekker også frem spenningen for og imot bruken av digitale medier barnehagen. Funnene peker på at barnehagelærere i Kuwait privat er aktive brukere av digitale medier. Nesten ingen av lærerne hadde fått noe opplæring på digital teknologi i utdanningen. Selv om klasserommene var tilrettelagt for digital bruk, mente nesten

2 Teksten bruker ordet førskolelærer, men jeg har valgt å konsekvent bruke ordet barnehagelærer gjennom hele oppgaven.

3 Kuwait opererer med nursery/kindergarten fra 4-6 år, jeg velger å kontekstualisere det som barnehagen.

halvparten av de spurte at digitale medier ikke burde få en sentral plass i læreplanene (Aldhafeeri et al., 2016, s. 350-351). Et flertall svarte at de ikke følte seg trygge på det digitale i klasserommet, og over 60 prosent mente at det ikke kunne tilføre noe nyttig til det pedagogiske arbeidet deres. Barnehagelærerne var generelt skeptiske til å bruke det i klasseromsundervisning (Aldhafeeri et al., 2016, s. 353).

En kvalitativ case-studie gjort i Japan og USA (Izumi-Taylor, Ito & Gibbons, 2010), viser at det varierer hva barnehagelærere tenker om bruk av teknologi i barnehagen. Noen barnehagelærere aksepterer at den digitale teknologien er der, men lar den ikke påvirke arbeidet deres i barnehagen (Izumi-Taylor et al., 2010, s. 413). Andre mener at digitale verktøy burde bli brukt mer med de minste barna. I studien kan man også se funn på at lærerne mener det er viktig å evaluere det digitale arbeidet, og informantene trekker frem at myndigheter, profesjonelle og hjerneforskere bør evaluere bruken (Izumi-Taylor et al., 2010, s. 415).

Mari-Ann Letnes har forsket på hvordan multimodale fortellinger kan gi meningsskapning inn i barns digitale dannelse (Letnes, 2014). Hennes doktorgrad har funn som peker på at multimodale fortellinger kan bidra i barns refleksjon, og gi barn et nytt møte med kunsten. Hun hevder også at den digitale dannelsen vil være sentral nettopp fordi barnet åpnes for verden, og verden åpnes for barnet (Letnes, 2014, s. 234-235). Arbeid med digitale fortellinger kan altså bidra til barns digitale dannelse. Sando (2014) hevder i sin doktorgradsavhandling om etisk dannelse i barnehagen, at det etiske aspektet bør stå sterkt i møte med den digitale dannelsen (Sando, 2014, s. 37). Han har funnet ut at personalet er viktig for å lykkes med digital etisk dannelse av barna i barnehagen. Derfor er personalets kompetanse og opparbeiding av egen etiske digitale dannelse viktig (Sando, 2014, s. 227). Han presiserer at begrepet digital dannelse ikke handler om at dannelsen er digital, men at man anvender det som har med dannelse å gjøre i møte med digitale verktøy (Sando, 2014, s. 36).

2.2 Mitt bidrag

Vi kan se at tidligere forskning trekker frem viktigheten av barnehagelærerens kompetanse, evaluering, og at lærerne er bevisst sin egen utvikling. Vi trenger forskning

som både ser på virkningene av digitale medier og løfter debatten til et nivå der vi kan diskutere bruken, og hvilken spenning barnehagelæreren står i. Vi vet at de står i et spenningsfelt mellom det de har plikt til å utføre og sin egen overbevisning. Noen barnehagelærere er positivt innstilt til bruken av digital teknologi, mens andre er negative. Jeg ønsker med min studie å undersøke barnehagelæreres refleksjon for å se på hvordan de uttrykker bevissthet om det digitale arbeidet i barnehagen. Dette er spesielt interessant etter min mening siden *Rammeplan for barnehagen* nå beskriver at personalet i barnehagen «skal» bruke digitale verktøy (Kunnskapsdepartementet, 2017), og at det nå er mer fokus på deres profesjonsfaglige digitale kompetanse. Jeg ønsker å undersøke hvordan denne bevisstheten hos barnehagelærerne blir uttrykt, og hvordan denne bevisstheten kan kobles mot den digitale utviklingen i samfunnet.

3 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet presenterer jeg ulike teoretiske perspektiver som har vært grunnlaget for undersøkelsen. Disse er knyttet opp mot barnehagelærerens oppgave i barnehagen og hvordan det kan påvirke det digitale arbeidet med barna. Delkapitlene er knyttet opp mot kategoriene i intervjuguiden noe som vi bli oppsummert til slutt i dette kapitlet. Kapitlet om 3.7 bygger på svar fra undersøkelsen, og handler om teori som er relevant for disse funnene.

Kapittel 3.1 handler om *Rammeplan for barnehagen*, som er førende for det digitale arbeidet barnehagelæreren skal gjøre i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om Rammeplanen i seg selv ikke er teori, ønsker jeg å plassere dette delkapitlet sammen med teorien på grunn av dens sentrale plass i arbeidet til barnehagelæreren. Dette har også å gjøre med hvordan barnehagelæreren planlegger og legger til rette for arbeidet med barna.

I kapittel 3.2 tar jeg for meg perspektiver på danning og den teknologiske utviklingen. Blant annet kategorial dannelse og teknokulturell dannelse blir presentert her. Kapittel 3.3. handler om barnehagelærerens evne til å reflektere, og hva refleksjon har å si for arbeidet. I kapittel 3.4 ser jeg på kollegafelleskapet, og på hvilken måte det kan være med på å utvikle den profesjonelle organisasjonen. I kapittel 3.5 presenterer jeg ulike etiske teorier og teorier om profesjonell dømmekraft. Her ser vi på ulike perspektiver, og muligheter til å vurdere det etiske arbeidet. I kapittel 3.6 presenterer jeg blant annet den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndalen og Lieberg (1978) og Dales (2012) tre kompetansenivåer. Kapittel 3.7 handler om rammefaktorene for det digitale arbeidet i barnehagen, og viser hvordan det kan oppstå spenning i arbeidet. I det siste delkapitlet oppsummerer jeg teorien og viser hvordan temaene har sammenheng med intervjuet som ble brukt i undersøkelsen.

Flere av teoriene er i utgangspunktet skrevet for en skolekontekst, eller andre kontekster, men på grunn av deres relevans for oppgaven min velger jeg å knytte dem opp mot barnehage. Betegnelsen *barnehagelærer* blir brukt selv om teoretikeren kanskje bruker betegnelse *lærer* eller annet.

3.1 Rammeplan for barnehagen

I dette kapitlet presenterer jeg *Rammeplan for barnehagen* som legger føringer for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den er ikke teori, men er så viktig for barnehagelærernes arbeid, at jeg har valgt å ha den med. I Rammeplanen står det blant annet beskrevet hvordan den digitale praksisen i barnehagen skal være, og det står hvordan barnehagen skal fremme danning og læring. Det står blant annet at: «Gjennom samspill, dialog, lek og utforsking skal barnehagen bidra til at barna utvikler kritisk tenkning, etisk vurderingsevne, evne til å yte motstand og handlingskompetanse, slik at de kan bidra til endringer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Dette vil bidra til at barna blir dannet, og kan knyttes opp mot den digitale danningen i barnehagen.

Den digitale praksisen i barnehagen skal bidra i barnas læreprosesser og støtte opp om Rammeplanen slik at barn får et variert læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). Det forventes at personalet bruker digitale verktøy på en gjennomtenkt måte, slik at disse verktøyene ikke overtar arbeidet i barnehagen. Videre står det at: «Barnehagen skal utøve digital dømmekraft og bidra til at barna utvikler en begynnende etisk forståelse knyttet til digitale medier» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 45).

Rammeplanen beskriver også miljøet i barnehagen: «I barnehagen skal barna oppleve et stimulerende miljø som støtter opp om deres lyst til å leke, utforske, lære og mestre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Barnehagen skal også presentere nye redskaper som kan gi verdifull samhandling. Personalet skal anerkjenne barns lyst til å lære, og barna skal få medvirke i sin egen læreprosess (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22).

3.2 Danning og den teknologiske utviklingen

I 2017 kom en ny utgave av *Rammeplan for barnehagen*, med et større fokus på digital praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som nevnt i delkapitlet over gikk endringen blant annet på at barnehagene nå skulle bruke digitale verktøy, samtidig er digital praksis plassert under barnehagens arbeidsmåte (Bølgan, 2018, s. 25). Samfunnet endrer seg, noe som påvirker barnehagen. Når digitale medier er en del av barnas liv, er det naturlig

konsekvens at det skal bli presentert for barna allerede i barnehagen (Bølgan, 2018, s. 26).

Nina Bølgan (2009, 2018) har vært opptatt av den teknologiske utviklingen som har skjedd i barnehagene de siste årene. Hun trekker frem at barna vokser opp i et helt annet digitalt samfunn enn vi voksne gjorde, noe som kan føre til at vi voksne synes det er noe utrygt. Bølgan (2018, s. 26) stiller seg spørsmålet: «Det er selvfølgelig trygt med det kjente, men spørsmålet er om det er mest trygt for personalet?». Hun hevder også at digitale medier passer inn i arbeidsformen til barnehagen, siden den er både gruppeorientert og fleksibel (Bølgan, 2009, s. 26).

Barnehagens bruk av digitale medier skal, ifølge utdanningsdirektoratet, ha en pedagogisk begrunnelse:

Det handlar ikkje om MEST mogleg bruk, men om BEST mogleg bruk. Ein sentral del av det å vere ein digitalt kompetent barnehagetilsett inneber å kunne vurdere kva tid det er formålstenleg å bruke digitale verktøy i det pedagogiske arbeidet, og kva tid det er betre å bruke noko anna. (Utdanningsdirektoratet, u.å.)

Bølgan (2018, s. 26) peker på at de digitale verktøyene ikke er et mål i seg selv. Hun fremhever at barnehagene bør gi barna noe mer enn underholdning, og at når man lar selv få produsere, får de en annen kunnskap, og den kan gi gode erfaringer. Når personalet henger bilder på veggen, vitner dette om bruk av digitale verktøy, men ikke nødvendigvis en gjennomtenkt digital praksis i barnehagen (Bølgan, 2018, s. 27).

Som flere bruker også Bølgan (2018, s. 48) begrepet *danning* om prosesser som former mennesket. Hun peker på at arbeid med digitale medier i barnehagen kan bidra til både etisk forståelse og digital danning (Bølgan, 2018, s. 45). Videre hevder hun at dette kan være med å forebygge både krenkelser og mobbing, slik det er beskrevet i Rammepplanen. Letnes (2016, s. 115-117) skiller mellom digital danning og digital kompetanse, og hevder at det er nyttig å sette søkelys på digital danning. Hun hevder at danning viser seg på alle livets områder, og at danning handler om hvordan barnet selv blir aktivert og får mulighet til medbestemmelse. Løkken setter danning sammen med fokuset på barns medvirkning

i barnehagen, og at danning handler om at mennesket selv skal få være delaktig i sin forståelse og læring (Løkken, 2007, s. 125). Barns medvirkning har fått en viktig plass i barnehagen og handler ikke kun om at barna skal få en god selvfølelse, men at det er en grunnleggende rett man har som menneske (Hennum & Østrem, 2016, s. 98).

Ordet *danning* kom inn i *Rammeplan for barnehagen* i 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det demokratiske dannelsesidealet passer godt til synet vi har på barnet i dag, som kompetente mennesker delaktig i et samfunn (Løkken, 2007, s. 126). Dannelsesbegrepet er et begrep som for mange er knyttet til det å være høflig og oppføre seg pent (Løkken & Søbstad, 2018, s. 110), men vi kan se at det rommer mer enn som så.

Klafki (2016, s. 14) knytter danning til en dialektisk prosess mellom menneskets utvikling og omgivelsene. Den kategoriale dannelsen kan handle om å tilegne seg kategorier som hjelper en til å forstå hvordan samfunnet og kulturen fungerer. Her hevder Klafki at det skjer en dobbelt åpning. «Barnet åpner sig for verden, og verden åpner sig for barnet» (Klafki, 2016, s. 17). Videre diskuterer han tidstypiske nøkkelproblemer. Dette handler om problemstillinger som er i nåtid, men også kan strekke seg inn i fremtiden. Han fremhever frem fem nøkkelproblemer, hvor det fjerde problemet er: «De nye tekniske styrings-, informations- og kommunikationsmedier[...]» (Klafki, 2016, s. 74-78).

Kritisk vil si, at man alltid forbinder indføring i disse mediers anvendelsesmuligheter og en grundlæggende forståelse av de moderne, elektronisk arbeidende kommunikasjons-, informasjons- og styringsmedier med en refleksjon over, hvordan disse medier påvirker de mennesker, der anvender dem, hvordan bruken av sådanne medier kan få mulige sociale konsekvenser, samt hvilke muligheter der er for misbruk. (Klafki, 2016, s. 78-79)

Her hevder Klafki (2016, s. 79) at disse mediene kan får ulike sosiale konsekvenser, og at det er behov for en kritisk grunnutdanning, som er knyttet til allmenndannelsen.

Løvlie (2011, s. 347) hevder at det både spennende og risikabelt å snakke om danning i en tid hvor internett er såpass nytt, og samfunnet har store teknologiske endringer. Det er risikabelt på grunn av at denne endringen er avhengig av tradisjoner i utdanningen så vel som nyvinninger i teknologien. Spennende på grunn av at det kan føre til en helt annen

måte å tenke pedagogikk på. Løvlie (2011, s. 348) hevder at teknologi kan oppfattes truende helt frem til den har blitt en del av kulturen man lever i. Når det skjer, sier han at teknologien blir brukt uten at det tenkes noe videre over det.

I sin artikkel om teknokulturell danning, tar Løvlie oss tilbake til hvordan teknologien ble oppfattet som en trussel på 1900- tallet. De var skeptiske til den nye teknologien, og fryktet at den ville true det menneskelige, noe som gjorde at det oppsto etiske og politiske diskusjoner slik det også gjør i dag (Løvlie, 2011, s. 351). Han trekker frem at disse diskusjonene handler om blant annet ytringsfrihet, overvåking og sensur. Noen oppfattet også boktrykkerkunsten som en trussel når den kom, samtidig setter Løvlie bøkene opp imot den nye teknologien. En bok lar det subjektive stå sterkt i leseropplevelsen, mens en pc åpner opp for noe som er tilgjengelig for mer enn et subjekt, såkalt intersubjektivitet (Løvlie, 2011, s. 352). Løvlie trekker frem begrepet *Kyborggen*, som beskriver hvordan mennesket, dyr og maskin lever i et symbiosisk forhold. Han trekker frem Donna Haraway, som hevder at vi alle er kyborger, fordi vi på et eller annet vis alltid er elektronisk koblet opp mot verden rundt oss. (Løvlie, 2011, s. 352).

Videre hevder Løvlie at Internett alene ikke gir oss en bedre pedagogikk, og han fremhever at det heller kan gi oss et kunnskapskaos. Dette gjør også at læreren mister sin autoritet, fordi man kan lære mer på internett enn av læreren selv (Løvlie, 2011, s. 369-370). Løkken (2007) utfordret begrepet kyborggen med sitt spørsmål: «Godtar vi en slik metafor som kanskje understreker en mer 'kjølig' teknologisk side heller enn 'varm' humanitet?» (Løkken, 2007, s. 127). Løkken hevder videre at dannelsen ikke skjer i grensesnittet mellom mennesket og maskin, men i møtet mellom små mennesker, og bruker det engelske ordet *interface*, ansikter imellom (Løkken, 2007, s. 127-128).

Å jobbe med danning i barnehagen fordrer at barnehagelæreren kan reflektere rundt sitt eget arbeid som pedagog. Dette krever refleksjon på ulike nivåer. I det neste delkapittelet vil jeg presentere flere perspektiver for å fremheve hvordan dette kan styrke arbeidet til en barnehagelærer.

3.3 Refleksjon i en hektisk arbeidshverdag

Barnehagelærerens arbeid er preget av kompleksitet og uforutsigbarhet, noe som gjør det vanskelig å definere hvilke handlinger barnehagelæreren må utføre (Østrem, 2015, s. 265). Barnehagelæreren må bruke sin evne til å reflektere. Dale (2012, s. 85) bruker begrepet didaktisk *klokskap* og Aristoteles sitt begrep *fronesis* når han beskriver dette. Gjennom klokskap ser et menneske hva som er riktig å gjøre eller ikke gjøre, noe som igjen kan knyttes opp mot begrepet *dømmekraft* (Christoffersen, 2011b, s. 72). Dette kan bety at lærerens klokskap kommer til syne ved å ta avgjørelser for hva som er riktig i gitt situasjon.

Utfordringer barnehagelæreren står overfor, kan være å ta avgjørelser og tenke mens handlingen pågår. Dette kaller Schön (2013, s. 26) for *refleksjon-i-handling*. Han hevder at praktikerens kan gjøre dette uten å avbryte handlingene sine. *Viten-i-handling* er et annet begrep, og handler om hva praktikerens skal gjøre i den aktuelle situasjonen. Det kan oppstå situasjoner hvor vår *viten-i-handling* ikke er tilstrekkelig, og vi blir nødt til å reflektere (Schön, 2013, s. 26). Knytter vi dette opp mot Molander (1993, s. 147) sin beskrivelse, kan vi si at en kunnskapsrik barnehagelærer er en som kan reflektere-i-handling. Dette betyr ikke at barnehagelæreren alltid reflekterer, men at han har evnen til å gjøre det ved behov. Denne refleksjonen inngår i det som blir kalt *kunnskap-i-handling*, og vil fungere som en slags spiral i kunnskapsutviklingen (Molander, 1993, s. 147). Denne kunnskapen omtaler Schön (1995, s. 50) som en type kunst som gir evnen til å reflektere og arbeide samtidig.

Som barnehagelærer får man stadig erfaringer som kan gi ny kunnskap om det man arbeider med. Hjorth (2013, s. 7) kaller dette for *kritiske erfaringer*, og forklarer at dette er erfaringer som utfordrer det man tidligere har opplevd. Videre fremhever hun viktigheten av *kritisk viten* og *kritisk selvinsikt* for virkelig å ha utbytte av de nye erfaringene (Hjorth, 2013, s. 7).

Dewey (2001a, s. 53) hevder at når vi erfarer noe, så handler vi på den erfaringen, vi gjør noe med det. Når aktiviteten fortsetter etter at vi har blitt utsatt for konsekvensene av den, og vi reflekterer over handlingen, skjer det en forandring i oss. Å foreta en

forbindelse mellom det man har erfart og det man skal gjøre videre betyr at man lærer noe (Dewey, 2001a, s. 54). Han skriver at hvis en erfaringen skal ha betydning, må det være et element av refleksjon i det (Dewey, 2001a, s. 59). Han trekker frem betydningen av refleksjon og hevder også at det vil være spenning der det er refleksjon. Han sier: «Å betrakte den mulige fremtidige betydningen av det som skjer, er å tenke». (Dewey, 2001a, s. 61-62). Refleksjon handler også om å se tilbake på det man har gjort, og å evne å evaluere sitt arbeid (Dewey, 2001b, s. 78). Erfaring og refleksjon blir ofte knyttet til kollegafelleskapet, og hvordan man kan bruke dette felleskapet som en ressurs for kompetanseheving.

3.4 Kollegafelleskap som ressurs

Dale (2012, s. 164) trekker frem kollegafelleskapet som en viktig faktor for å ha kvalitet i arbeidet. Han hevder at man trenger solidarisk deltakelse for å skape en høy profesjonsstandard. Dette betyr at kollegaer har en felles standard, og kan vurdere hverandres arbeid (Dale, 2012, s. 164). Videre trekker han frem at Schöns handlingsrefleksjon eller Deweys handlingsrasjonalitet er fenomener som knyttes til den sosiale konteksten i kollegagrupper. Kollegaer kan opptre som kritiske venner, og konteksten kan være kollegaveiledning. I kollegagrupper planlegger, reflekterer, observerer og vurderer man sitt og andres arbeid (Dale, 2012, s. 168). For å kunne vurdere og planlegge et godt pedagogisk arbeid, er kommunikasjon mellom kollegaer helt avgjørende (Dale, 2012, s. 200). Videre trekker Dale frem at han mener det kan være gunstig å formalisere denne kommunikasjonen. Dale (1999, s. 50) hevder at det bør settes av tid for å utvikle en lærende organisasjon, og mener det er en forutsetning. Kvaliteten heves om man står mindre alene som lærer.

Kvalitet i arbeidet fordrer kompetent handlingsrefleksjon, ikke bare hos læreren selv, men i hele organisasjonen (Dale, 2012, s. 194). Dale trekker frem begrepet *Kollegialt felleskap*, og hevder at dette er grunnlaget for profesjonell kvalitet. Dette kan bety at kollegaene får et felles språk, og at samtalene handler om praksisen i organisasjonen og hvilke konsekvenser denne praksisen har (Dale, 2012, s. 196). Slike samtaler kan igjen føre til at det blir enklere å tillate vurderinger fra kollegaer. Observasjoner, planlegging,

veiledning og vurdering tar tid, og Dale (2012, s. 197) henviser til Shulman som hevder at lærere som lære av egne og andres erfaringer, underviser bedre.

Den profesjonelle kunnskapen hører til i et praksisfellesskap (Molander, 1993, s. 145). Dette handler om muligheten til å dele refleksjoner og tanker med andre, og at barnehagelærerens kunnskap hører til i et felles kunnskapssystem. Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) setter fokus på kollektivfellesskapet, og kunnskapsutvikling som fellesskap. Ifølge den etiske plattformen skal barnehagelærerne sammen med kollegiet sitt videreutvikle ferdigheter, kunnskap og etisk dømmekraft. Hele tiden vil det være etiske overveielser i arbeidet med barn, foreldre og kollegaer. I det neste delkapittelet går jeg nærmere inn på etiske dilemmaer, og den dømmekraften som er nødvendig i det digitale arbeidet.

3.5 Etiske overveielser og digital dømmekraft

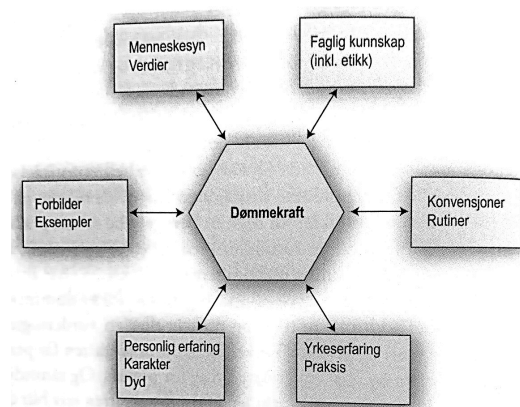
Lévinas (2004, s. 64) fremhever at mennesket har et ansvar i møte med andre, et ansvar man ikke kan fraskrive seg. Den *Andre* påfører oss noe som vil fremkalle etiske bevegelser. Spørsmål man stiller seg i etikken er hva som er rett å gjøre i de ulike situasjonene. Det kan handle om hva man kan gjøre, men også om hva som er det riktige å gjøre (Christoffersen, 2011a, s. 14). Ansvarer barnehagelæreren har overfor barna er sentralt, og læreren må være bevisst på ulike dilemmaer som kan dukke opp. Det være interessekonflikter, konkurranse hensyn og andre utfordringer som kan påvirke hensynet til barna (Hennum & Østrem, 2016, s. 117).

Christoffersen (2011b, s. 66) trekker frem hvordan profesjonsetikken handler om møte mellom menneskene ansikt til ansikt, forholdet til barna og kollegaene, og hvordan man vektlegger administrative oppgaver. Han hevder dette kan handle om normativ refleksjon. «Men profesjonsetikk dreier seg ikke bare om refleksjon, men også om handling» (Christoffersen, 2011b, s. 66). Når vi møter noe krever det en handling av oss. Vi må ta etiske overveielser og se ting fra ulike perspektiver. Vi må veie ulike situasjoner opp imot hverandre og ta en avgjørelse ut ifra det. Det kan være at en profesjonsutøver tar et valg som ikke er helt optimalt for alle, men som ivaretar flest hensyn (Christoffersen, 2011b, s. 67). Denne overveielser kan være en kvalitetssikring av

arbeidet til barnehagelæreren, og refleksjonen kan økes ved hjelp av andre kollegaer (Dale, 2012, s. 198).

Å gjøre arbeidet sitt godt bør være idealet man setter seg, men hva som er et godt arbeid er ikke alltid så lett å svare på (Christoffersen, 2011b, s. 69). Det er mye vi kan gjøre i barnehagen, men ikke bør gjøre. Som barnehagelærer har man flere etiske hensyn man må ta, blant annet når det kommer til konsekvens og plikt (Christoffersen, 2011b, s. 70). Profesjonsetikk er mer enn regler og plikter: det handler om at den som er profesjonell, kan handle med innsikt, forståelse og empati, og det krever evnen til å bruke skjønn. En situasjon må vurderes ut fra «vett og forstand» (Christoffersen, 2011b, s. 74). «Derfor kan vi si det slik at i den praktiske dømmekraften fortettes profesjonsetikken i en konkret situasjon» (Christoffersen, 2011b, s. 74). Dette kan bety at dømmekraften blir synlig i handlingene våre.

I figuren under ser vi Christoffersens modell over dømmekraftens kilder (Christoffersen, 2011b, s. 78).



Figur 1: Dømmekraftens kilder; (Christoffersen, 2011b, s.78).

Dømmekraften man har som barnehagelærer blir, ifølge Christoffersen, påvirket av flere faktorer. *Den faglige kunnskapen – inkludert etikken* er kunnskapen som hjelper læreren å vurdere løsninger på en faglig måte. Teorien hjelper med å holde en viss distanse til praksisen (Christoffersen, 2011b, s. 78-79). Dette temaet ser vi også Dale (1999, s. 224) beskriver som 3. kompetansenivå (K3), hvordan teorien kan være med på å fremmedgjøre deg fra din egen praksis. Denne usikkerheten som oppstår ved ny kunnskap, gjør at man ikke nødvendigvis lenger holder tidligere uttalelser som eneste

sannhet. De ulike kompetansenivåene Dale (2012) beskriver blir presentert nærmere under kapittelet om *didaktisk vurdering i arbeidet*.

Konvensjoner og rutiner er det som ligger mellom teori og praksis. Dette handler om en bestemt arbeidsmåte, noe som kan være godt når man er ny på en arbeidsplass og kan forholde seg til forutsigbare arbeidsoppgaver (Christoffersen, 2011b, s. 79-80). *Praksis og yrkeserfaring* handler om erfaringer som hjelper oss til å ta avgjørelser. Det handler ikke bare om flyktige opplevelser, men de konkrete erfaringene som vi har reflektert over. Vi kan lære både av gode og dårlige erfaringer (Christoffersen, 2011b, s. 81-82). *Personlig erfaring og karakter* handler om erfaringene vi også gjør som privatperson. Dømmekraften vi utøver på jobb, blir preget av hvem vi er som privatperson. Det er ikke et mål å holde den private og profesjonelle fra hverandre, men heller koble dem sammen på en god måte (Christoffersen, 2011b, s. 82). *Forbilder og eksempler* handler om at læring foregår i stor grad er etterlikne andre; vi har forbilder vi følger etter. Det kan være krevende å være forbilder for andre, og vi kan bli for opptatt av hva andre sier, noe som igjen kan føre til at vi blir for forsiktige. Når vi kommer i nye situasjoner, prøver vi å håndtere dem ved hjelp av eksempler vi allerede har (Christoffersen, 2011b, s. 83-84). *Livssyn og menneskesyn*, handler om grunnleggende overbevisninger og holdninger som påvirker vår personlighet (Christoffersen, 2011b, s. 84).

Det krever for eksempel god dømmekraft å behandle bilder av barn i barnehagen, det skal blant annet være samtykke fra foreldre før bilder deles med andre (Bølgan, 2018, s. 83-84). Datatilsynet laget i 2017 et hefte om hvordan man skal behandle bilder av barn (Datatilsynet, 2018). Blant annet står det om barns rett til personvern, og at foreldre skal samtykke til hvor mye informasjon andre kan legge ut om deres barn, og det står om elektroniske spor. Personalet i barnehagen er nødt til å overholde disse reglene og tenke nøye over hvilke bilder de tar (Bølgan, 2018, s. 82-83). Datatilsynet trekker også frem viktigheten av å ivareta barnas integritet (Datatilsynet, 2018, s. 8). I tillegg skal man tenke over hvordan man er som digital privat person, og ikke legge ut noe som kan skade barnehagens omdømme og sette barnehagelæreren som profesjonsutøver i et dårlig lys (Bølgan, 2018, s. 83). Etikk handler om hva som er riktig å gjøre i en situasjon, men pliktetik er lite åpen for det som er spesielt for den gitte situasjonen (Hennum & Østrem,

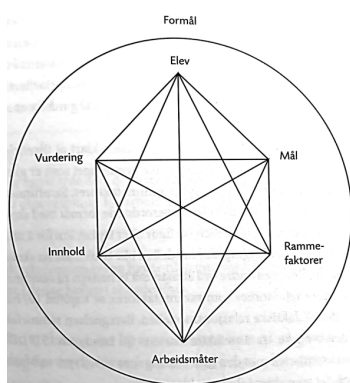
2016, s. 82). Blir man for opptatt av å følge reglene, kan man miste nyansene og få mindre fokus på menneskene man er sammen med.

I barnehagelærerens dømmekraft inngår også evnen til å planlegge og tilrettelegge for gode lære- og lekesituasjoner. Dette skaper behov for didaktisk planlegging, noe som blir presentert i neste delkapittel.

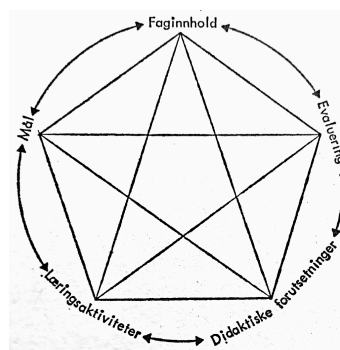
3.6 Didaktisk vurdering i arbeidet

Planlegging er en stor del av det didaktiske arbeidet (Gundem, 1998, s. 58).⁴ Barnehagelæreren skal planlegge arbeidet, gjennomføre, og til slutt evaluere. Dale (2012, s. 49) presenterer tre kompetansenivåer for pedagoger. Under 1. kompetansenivå (K1) kreves det at pedagogen kan gjennomføre undervisning (K1), under 2. kompetansenivå (K2) bør pedagogen evne å planlegge undervisningsprogram og under 3. kompetansenivå (K3) skal man kunne utvikle didaktiske teorier.

En modell som beskriver kompleksiteten i det didaktiske samspillet godt er den *didaktiske relasjonsmodellen* (Gunnestad, 2003, s. 153). Flere har videreutviklet denne modellen, i ulike varianter. Modellen ble først presentert av Bjørndal og Lieberg (1978). «Den didaktiske relasjonsmodellen og den tenkningen som ligger til grunn for den, er blitt en del av det norske 'didaktiske fellesgodset'» (Engelsen, 2012, s. 47). Og modellen har er blitt presentert i en rekke lærebøker.



Figur 2: Didaktisk relasjonsmodell (Engelsen, 2012, s. 47).



Figur 3: Den originale modellen (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135).

⁴ Flere av teoretikerne i dette kapittelet skriver om undervisning i skolen, men jeg velger å bruke dem i barnehagekontekst.

I den didaktiske relasjonsmodellen kommer relasjonen til de ulike komponentene i undervisningen frem: Mål, Rammer, Arbeidsmåter, innhold, vurdering og elevforutsetninger (Gundem, 1998, s. 59). Alle disse faktorene henger sammen når barnehagelæreren skal planlegge arbeidet.

Bjørndal og Lieberg (1978, s. 136) hevder at: «Undervisningen er et dynamisk samspill mellom en rekke faktorer. Lærerens oppgave ved planlegging og gjennomføring av undervisning er å skape et slikt samspill mellom de faktorer som er angitt i modellen.» Modellen har blitt kritisert for å ikke ta høyde for samfunnsbetingelsene som påvirker handlingsrommet til læreren (Engelsen, 2012, s. 47). Bjørndal og Lieberg (1978, s. 136) trekker også frem at modellen ikke er helt komplett, men hevder at den trekker frem de mest sentrale forholdene i en undervisningssituasjon. De trekker også frem didaktiske forutsetninger som: «[...] elevforutsetninger, lærerforutsetninger, fysiske, biologiske, sosiale og kulturelle forutsetninger» (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135).

Videre trekker Bjørndal og Lieberg (1978) frem at når det skapende, dynamikken i gruppen og samspillet skal ha en sentral plass i barnehagen, krever dette at barnehagelæreren kan se det store bilde og ha en pedagogisk og faglig forståelse. Har man en slik forståelse kan man gripe de mulighetene som oppstår i situasjonen. Barnehagelæreren har ansvar og oppgaver som gjør at hun hele tiden må vurdere hva som er det beste for gruppen (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 139,147). Vi kan se på prosesser som viktig og sentralt for arbeidet i barnehagen, og dette representerer både hvordan man tenker og handler. Barnehagelæreren må være oppmerksom på hvilke prosesser som kan bidra til å gjøre læresituasjonen enda mer meningsfull (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 45).

Evaluerings er en viktig del av det didaktiske arbeidet i barnehagen, og handler om et type ettersyn (Dale, 2012, s. 63). Dette kan knyttes opp mot 2. kompetansenivå (K2), og handler om en relasjon mellom hvordan man planlegger arbeidet og følger de gitte planene. Evaluering inneholder selvrefleksjon og evnen til å se seg selv. Dale (2012, s. 63) trekker også frem at evaluering bør være en prosedyre som blir en naturlig del av det å

utvikle og forbedre læresituasjonen⁵. Videre hevder han at det kan oppstå en kritikkverdig didaktisk situasjon hvis det oppstår et skille mellom intensjonen man har, og realiteten i arbeidet. Da kreves evaluering av situasjonen, slik at atferden ikke blir irrasjonell. Han hevder at om man blir værende lenge i en slik situasjon, hvor det er store motsigelser mellom intensjon og realitet, kan det påvirke evnen til å anerkjenne sin egen kompetanse (Dale, 2012, s. 64).

Det didaktiske arbeidet handler om intensjoner for arbeidet, og hvorfor man gjør det man gjør. Det er ikke det barnet lærer som i seg selv danner kompetansenivået, men det barnet lærer legger grunnlaget for videre utvikling av denne kompetansen (Frønes, 2017, s. 23). Dale (1999, s. 163) hevder: «Elevenes læringserfaringer er et kriterium på kvaliteten i pedagogenes profesjonelle undervisningspraksis». Som barnehagelærer må man ha et blikk mot fremtiden, og se hvordan pedagogikken man holder på med fører til en fremtid som har mål i nåtiden (Dewey, 2001b, s. 69).

Rundt det didaktiske arbeidet ligger rammefaktorer som gjør at barnehagelæreren kan oppleve å komme i et slags spenningsfelt mellom egen overbevisning og hva man er pliktig til å gjøre. Her vil jeg presentere teori som peker på spenningen mellom disse faktorene og hvordan det kan påvirke arbeidet.

3.7 Rammefaktorer som gir et spenningsfelt

Bølgan (2018, s. 71) trekker frem at barnehagelærerens digitale arbeid skal være basert på godt faglig skjønn og ikke kun personlig synsing. Dette pågår samtidig med ustabile personalforhold og rammebetingelser som gjør det vanskelig å utvikle en god digital praksis. Barnehagelæreren må utvikle seg og være i stadig endring for å kunne utvikle barnehagen han jobber i, samtidig som han må vurdere nye teorier og føringer gitt på nasjonalt og lokalt nivå. De ulike aktørene kan ha ulike interesser og perspektiver, noe som gjør det viktig for barnehagelærerne å løfte diskusjonen rundt de ulike emnene (Hennum & Østrem, 2016, s. 112).

⁵ Dale bruker ordet undervisningsprogram, men jeg har valgt å sette det i barnehagekontekst.

Østrem (2015, s. 263) hevder at profesjonsutøvelse foregår et sted der fag og politikk møtes, og er i et spenningsfelt på grunn av at ulike interesser kan komme i konflikt med hverandre. Barnehagelæreren skal utføre bestemte oppgaver som er bestemt av politiske vedtak, og disse oppgavene skal utføres ut fra tilstrekkelig kunnskap om barn, lek, læring og danning (Østrem, 2015, s. 264). Knytter man dette opp mot Dales 3. kompetansenivå (K3), så ser vi at det handler om å kunne vurdere planer kritisk og drøfte det pedagogiske arbeidet (Dale, 1999, s. 222-223). «Det profesjonelle ansvaret springer ut av tre forpliktelser: til myndighetene, til kunnskapen og til etikken» (Hennum & Østrem, 2016, s. 116). Dette forplikter også barnehagelæreren til å ta selvstendige valg og faglige vurderinger av pålegg ovenfra (Hennum & Østrem, 2016, s. 120). Myndighetene kan komme med krav og ønske om effektivitet, og resultater, noe som kan stå i konflikt til barnets behov. Samtidig er det en ujevn maktbalanse mellom barnet og myndighetene, og barnehagelærerens kritiske tanke rundt sin egen praksis blir viktig (Østrem, 2015, s. 264).

Barnehagelæreren står i et spenningsfelt mellom å stå til ansvar overfor det offentlige, men også ansvaret for å bruke sin kunnskap på en etisk forsvarlig måte overfor barna (Østrem, 2015, s. 265). Begrepene *responsibility* og *accountability* er begreper som dekker mer enn det norske begrepet *ansvar*. *Responsibility* handler om profesjonelt ansvar, mens *accountability* handler om å stå til regnskap overfor myndighetene (Østrem, 2015, s. 265). «De siste årenes styringstendenser i skole og barnehage har ført til mer styring, mer kontroll og mindre tillit» (Hennum & Østrem, 2016, s. 127). Man står til ansvar overfor myndighetene, og Hennum og Østrem (2016, s. 120) trekker frem at flere barnehagelærer bruker begreper som «det er bestemt» eller «sånn skal det være» i samtaler om planer gitt ovenfra.

Bølgan (2018, s. 68) hevder at både offentlige og private barnehager kan ha sprikende digital praksis, på grunn av ulik overbevisning. Noen mener digital praksis bør være en naturlig del av barnehagens hverdag, mens andre er skeptiske eller bekymret, og mener det digitale ikke bør ha spesielt stor plass i barnehagen. Videre hevder hun at det virker som om noen barnehageeiere ikke har en plan for kompetanseheving, mens andre har det. Hun viser til flere barnehager som går til innkjøp av nettbrett, men at dette

representerer kun én teknologi, og at barna bør bli kjent med flere typer teknologi (Bølgan, 2018, s. 70).

Barnehagelæreren er ofte forbundet med en lojalitet mot barna, men samtidig har de et oppdrag fra staten om å «forme» barna i en bestemt retning (Hennum & Østrem, 2016, s. 46). Barnehagelæreren har et ansvar å forvalte kunnskapen han har om barnet til det beste for barna og for samfunnet. Ansvarlighet handler også om evnen til å se sin egen begrensning, og å være faglig ydmyk (Hennum & Østrem, 2016, s. 47). Dette fører til at man må inngå kompromisser slik at man kan ivareta lojaliteten, både «oppover» og «nedover» (Hennum & Østrem, 2016, s. 122). I tillegg er samarbeidet og lojaliteten til foreldre like viktig og avgjørende som til politikere og forvaltningen (Hennum & Østrem, 2016, s. 125). Barnehagen har et ansvar for å gi foreldre nok informasjon om barnehagens innhold og oppgaver, og må imøtekomme skeptiske foreldre, og tenke over hva man signaliserer med det digitale arbeidet i barnehagen (Bølgan, 2018, s. 95).

3.8 Oppsummering teori

I teorikapittelet har teori knyttet opp mot kategoriene i intervjuet blitt presentert. I kapittelet om *Rammeplanen for barnehagen* skrev jeg om styringsdokumentet som legger føringer for barnehagelæreres bruk av digitale medier i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Digital praksis i barnehagen skal blant annet bidra til barnas læreprosesser. Dette temaet er relevant ut fra kategorien om digital kompetanse i intervjuguiden, og ble tatt med på tross av at det ikke egentlig er teori, men et viktig grunnlag for barnehagelærerens arbeid.

I delkapittelet om *Danning og den teknologiske utviklingen* (Bølgan, 2018; Klafki, 2016; Løvlie, 2011), presenterte jeg perspektiver på hvordan vi mennesker utvikler oss i møte med omgivelsene våre. Den teknologiske utviklingen påvirker arbeidsmåter og tenkemåter, og handler om at vi må være bevisst kvalitet og hvordan vi bruker det på gode måte i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Denne tematikken finner vi i både kategorien om digital kompetanse, og kategorien om det digitale arbeidet med barna i barnehagen.

I delkapittelet om *Refleksjon i et hektisk arbeid* beskrev jeg hvordan en barnehagelærer stadig må ta valg underveis i arbeidet, og samtidig evaluere og lære av tidligere erfaringer (Dewey, 2001a). Å kunne reflektere over sitt eget arbeid, kan igjen føre til ny kunnskap, og barnehagelæreren kan vise en type klokskap i det digitale arbeidet i barnehagen (Dale, 2012; Schön, 1995). Dette kapittelet er knyttet opp mot samtlige kategorier hvor refleksjon er avhengig av hvordan man forholder seg til digitalt arbeid i barnehagen.

Delkapittelet *Kollegafelleskap som ressurs* handler om hvor viktig kollegafelleskapet er for den profesjonelle utviklingen i organisasjonen (Dale, 2012). Kollegaer som kan gi hverandre veiledning og tilbakemelding kan opptre som kritiske venner og påvirke forståelsen for arbeidet. Dette kapittelet er knyttet opp mot kategorien som omhandler samarbeidet med kolleger i intervjuguiden.

I kapittelet om *Etiske overveielser og digital dømmekraft*, presenterte jeg teorier rundt barnehagelæreren som profesjonsutøver og evne til digital dømmekraft (Christoffersen, 2011b). Valg barnehagelæreren tar i det pedagogiske arbeidet, vil påvirke barnas hverdag, uten at barna selv nødvendigvis kan kontrollere dette. Noen etiske hensyn handler om det ansvaret vi har for hverandre, andre etiske hensyn handler om direkte plikt (Bølgan, 2018; Lévinas, 2004). Dette kapittelet er knyttet opp mot kategoriene privat bruk, og digitalt arbeid med barna.

Kapittelet *Didaktiske vurderinger i arbeidet* viser didaktiske teorier om planlegging, gjennomføring og vurdering av det didaktiske arbeidet i barnehagen, og viser at det er mange hensyn å ta (Dale, 2012). Det å kunne se relasjonene mellom faktorer som påvirker det didaktiske arbeidet med digitale medier i barnehagen, blir viktig (Bjørndal & Lieberg, 1978). På en slik måte kan barnehagelæreren ta avgjørelser i gitte og uavklarte situasjoner. Evne til å planlegge, evaluere og vurdere innhold i det digitale arbeidet slik at man tar hensyn til mål, planer og de involverte handler om å kunne tenke relasjoner mellom de ulike faktorene i arbeidet (Bjørndal & Lieberg, 1978; Engelsen, 2012). Dette kapittelet er knyttet opp mot flere kategorier, men spesielt kategorien om innhold i digitale medier og barns arbeid med digitale medier.

Til slutt er i teorikapittelet er delkapittelet som heter *Rammefaktorer som gir et spenningsfelt*. Dette kapittelet omhandler kategorier informantene selv trakk frem. Dette handlet om spenningsfeltet mellom rammefaktorene som barnehagelæreren må forholde seg til, og nødvendigvis ikke har mulighet til å påvirke i stor grad (Hennum & Østrem, 2016; Østrem, 2015). Dette kapittelet fremmer temaer som kommer direkte fra empirien i undersøkelsen.

Kategoriene i intervjuguiden er: *Forhold til egen digitale kompetanse, forholdet til kollegaer, privat bruk, digitalt arbeid med barna, innholdet i digitale medier og barnets forhold til digitale medier i barnehagen*. Disse kategoriene og kapitlene fra teorien, og vil til slutt bli sammenfattet i tre kategorier i drøftingsdelen.

4 Metodologi

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metodologiske og epistemologiske tilnærminger. Metodologi handler om hvordan man gjennomfører studien, både hvilken metode og tilnærming man bruker og hvilket kunnskapssyn man har (Rhedding-Jones, 2005, s. 67). For å undersøke barnehagelæreres egen bevissthet om det digitale arbeidet i barnehagen, gjennomførte jeg en kvalitativ studie. Det er ulik nærhet til informantene ut i fra hvilken metode man velger, dette er beskrevet her: «Kvantitative metoder har forsøkt å 'objektivisere' prosessen ved å holde en viss distanse mellom forskeren og forsøkspersonene, prioriterer kvalitative metoder nærhet» (Kleven, 2014b, s. 19).

Det er ulike retninger innenfor forskningen: «Innenfor pedagogikken er det et velkjent faktum at man har hatt og fortsatt har sterke meningsbrytninger omkring hva vitenskap og pedagogikk egentlig bør være» (Hjardemaal, 2014, s. 198). Den epistemologiske tilnærmingen i oppgaven tar utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tradisjon, hvor man tenker at språket og hvordan man kommuniserer med hverandre er helt vesentlig i forhold til hvordan virkeligheten blir konstruert (Hjardemaal, 2014, s. 206).

Studien er inspirert av Grounded theory, hvor tanken er at teori skal forankres i data fra feltet (Creswell, 2013, s. 84), og utvikler kategorier som kan sees på som teori (Bryman, 2016, s. 573-576). I denne oppgaven sammenfatter jeg til slutt alle kategoriene fra teori og funn ned til tre kategorier. Grounded Theory ble først utviklet av to sosiologer ved navn Barney Glaser og Anselm Strauss. Gjennom å bruke Grounded Theory kan man få en mer fyldig undersøkelse ved å gå ut og inn av teorien, og ut og inn av feltet, for å fylle tomrom i forskningen (Creswell, 2013, s. 83-85). I dette designet bruker man data bredt og har mulighet til å bruke både kvalitativ og kvantitativ data effektivt i samme undersøkelse (Strauss & Corbin, 1990, s. 18). I tillegg er det rom for å bruke all type litteratur man hevder er relevant for undersøkelsen, både før og underveis (Strauss & Corbin, 1990, s. 56). I dette designet blir hovedvekten av data innhentet via intervju, og analysen er strukturert for å finne gitte mønstre i datamaterialet (Creswell, 2013, s. 85). De ulike delene i undersøkelsen går hånd i hånd, og datainnsamling, koding og analyse henger tett sammen (Krumsvik, 2013, s. 139). Innenfor Grounded Theory har det utviklet seg ulike tradisjoner (Bryman, 2016, s. 572; Creswell, 2013, s. 84).

4.1 Strukturert intervju

Metoden jeg valgte å bruke i min undersøkelse, er intervjuet. Siden jeg hadde brukt lang tid på å operasjonalisere (Kleven, 2014a, s. 27) et spørreskjema til den først antatte undersøkelsen, valgte jeg å beholde mye av strukturen fra skjemaet til intervjuet. Kleven (2014a, s. 38) hevder at det i hovedsak skiller mellom strukturert og ustrukturert intervju, men intervjuet kan også ligge en plass i mellom disse ytterkantene. Jeg velger å kalle det jeg brukte strukturert intervju, siden det kan likne på en muntlig form for spørreskjema (Kleven, 2014a, s. 38). Et strukturert intervju blir også kalt standardisert intervju, og bærer preg av at spørsmålene blir stilt likt hver gang av intervjuer (Bryman, 2016, s. 198). Dette gav meg muligheten til å analysere deler av svarene statistisk, for å få en god oversikt over informantene. I intervjuet hadde jeg god plass til kommentarer, og informantene fikk beskjed om at de gjerne måtte kommentere etter hvert som vi krysset av i spørreskjemaet. Intervjuene kan derfor nærme seg det vi kaller semistrukturert intervju, eller et halvstrukturert intervju (Bryman, 2016, s. 201; Kleven, 2014a, s. 38).

Jeg delte intervjuet opp i kategorier, med påstander hvor informantene skulle gradere om de var *uenig*, *noe uenig*, *noe enig*, *enig* eller *vet ikke* i skjemaet. Under hver kategori er det kommentarfelter hvor informanten kunne utype enda mer av hva de tenkte. Til slutt i intervjuet ble informantene oppfordret til å kommentere med utdypende kommentarer om sine tanker, holdninger og kunnskaper. Det er en risiko ved intervju at informantene ikke tør å være helt ærlig (Kleven, 2014a, s. 38). I forkant av intervjuet fikk informantene beskjed om at jeg ville vite om deres tanker rundt bruken det digitale arbeidet i barnehagen, for å sikre at de forstod at det ikke var deres praksis som var viktig i denne sammenhengen. Noen barnehagelærere kan for eksempel arbeide i barnehager som begrenser dem, eller også bruker digitale medier mer enn de er komfortable med.

4.2 Utvalget

Informantene er valgt ut ifra et hensiktsmessig utvalg, som vil si at man velger informanter på en strategisk måte som er relevant for undersøkelsen og gir mulighet for å svare på problemstillingen (Bryman, 2016, s. 408).

Undersøkelsen består av informanter som er utdannet barnehagelærer⁶, med minimum tre års erfaring fra barnehage, slik at de har rukket å opparbeide seg noe erfaring. Jeg ønsket en spredning i undersøkelsen, slik at informantene nødvendigvis ikke hadde samme forutsetninger, og søkte derfor etter å få informanter fra både private og kommunale barnehager. Informantene kommer fra fire forskjellige fylker og fem forskjellige kommuner. Alle er kvinner.

Det er ingen kriterier for hvor mye erfaring informantene skal ha med digitalt arbeid i barnehagen, siden jeg tar utgangspunkt i at alle som jobber i barnehage, må forholde seg til Rammeplanens krav om at personalet skal legge til rette for digital praksis i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

4.3 Deduktiv og induktiv tilnærming

I en kvalitativ studie er det vanlig å ha en induktiv tilnærming til undersøkelsen, det vil si at man går inn i studien med et åpent sinn og jobber fra «bottom up» (Creswell, 2013, s. 45). Creswell viser videre til at kvalitative undersøkelser kan også ha en mer deduktiv tilnærming, som betyr at man bygger opp temaer ut fra teorien. I min undersøkelse tok jeg først utgangspunkt i teori og egne erfaringer fra jobb som barnehagelærer når jeg laget det strukturerte intervjuet, noe som gir oppgaven i hovedsak en deduktiv tilnærming (Bryman, 2016, s. 690). Kategoriene i intervjuet ble blant annet satt på grunnlag av teori jeg hadde valgt å bruke. I analysen er det en veksling mellom deduktiv tilnærming og induktiv tilnærming. Hjordemaal (2014, s. 205) trekker frem dette som abduksjon, som betyr at man veksler mellom å gå fra teoriladet empiri til empiriladet teori. Dette er også en vanlig prosedyre i Grounded Theory, hvor man veksler på å bevege seg mellom induktiv og deduktiv tilnærming for å få en så fylldig som mulig analyse (Strauss & Corbin, 1990, s. 111).

⁶ Jeg skiller ikke mellom barnehagelærer og førskolelærer, men velger å bruke den nye utdanningstittelen barnehagelærer.

4.4 Etikk og etiske retningslinjer

I utgangspunktet hadde jeg tenkt å gjennomføre denne masteroppgaven som en kvantitativ undersøkelse, men etter gjennomført pilotstudie fant jeg ut at det var mer hensiktsmessig å gjøre en kvalitativ studie. Siden jeg ikke skulle håndtere noen personopplysninger i undersøkelsen, valgte jeg å ikke melde prosjektet til NSD-Norsk senter for forskningsdata (Norsk Senter for Forskningsdata, 2019b). Dette drøftet jeg med min veileder. På grunn av dette kunne jeg bare ta notater for hånd under intervjuet, og sørge for å ikke notere ned personopplysninger i datamaterialet. Historier informantene fortalte underveis, ble anonymisert før det ble skrevet ned (Norsk Senter for Forskningsdata, 2019a).

4.5 Informasjon til informantene

I forkant av intervjuene tok jeg kontakt med styrerne i de ulike barnehagene for å høre om jeg fikk lov til å intervju informanter i deres barnehage i arbeidstiden. Dette gjorde jeg enten ved personlig oppmøte eller ved en telefonsamtale. Da fikk styreren informasjon om oppgaven, og gav tillatelse til at jeg kunne bruke informanter. Tid til intervjuet ble enten avtalt gjennom styrer, eller ved personlig oppmøte direkte med informanten. Ifølge de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, skal informantene få en tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, og hva informasjonen skal brukes til, og på hvilken måte (De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene, 2016). Informantene fikk derfor mulighet til å lese gjennom et informasjonsskriv i forkant av intervjuet hvor det var godt beskrevet hva informasjonen skulle brukes til (Se vedlegg 1). Til slutt gikk vi gjennom svarene slik at det var mulig å gjøre eventuelle endringer. Jeg var også bevisst på å ikke å notere ned noe som kunne signalisere personalkonflikter eller saker hvor barn og foreldre kunne bli gjenkjent i datamaterialet mitt.

4.6 Undersøkelsens styrker og svakheter

En av styrkene i undersøkelsen var det strukturerte intervjuet. Spørsmålene i intervjuguiden var nøye gjennomgått på forhånd. Dette førte til at svarene som kom var relevante og gav undersøkelsen nyttig informasjon. Det at informantene også hadde

mulighet til å kommentere gav fylldige svar. Likevel har arbeidet med denne oppgaven gitt meg mer kunnskap om begrepene som er brukt, og jeg ville ved en annen anledning vært med konsistent med begrepsbruken fra start. Dette handler om at begrepene i undersøkelsen kunne vært bedre operasjonalisert. Slik at begrepsvaliditeten kunne være enda sterkere (Kleven, 2014a, s. 29). Samtidig opplevde jeg at informantene og jeg hadde samme forståelse for begrepene som ble brukt, og der det var uklarheter fikk vi avklart underveis.

I denne undersøkelsen ble notatene fra intervjuet skrevet ned for hånd, noe som gjorde at vi mistet litt flyten i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Dette kunne ha vært unngått ved å bruke lydopptak. Samtidig kan lydopptak gjøre informantene usikre på grunn av at alt blir med i samtalen. Ved notater har den som blir intervjuet en viss kontroll over hva som blir notert ned. Nå var det kun to personer i rommet, og informantene fikk lov til å justere det de sa, om de angret. Det virket som at dette gjorde informantene trygge, slik at de stort sett sa det de ønsket å formidle. Samtidig måtte jeg hele tiden være tydelig på at jeg lyttet mens jeg noterte, og stille gode spørsmål for å sørge for at jeg fikk med meg alt. Hadde jeg derimot brukt lydopptak, kunne flere elementer fra samtalen kommet med i analysen.

Siden jeg er utdannet barnehagelærer kjenner jeg feltet og utfordringene godt. Dette kan både skape nærhet som forsker og også gjøre at man mister den profesjonelle avstanden man bør ha (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). På grunn av dette har jeg hele veien i prosessen være bevisst min rolle som intervjuer og forsker. Samtidig opplevde jeg at informantene viste meg stor tillit, og følte jeg var en av dem slik at de kunne snakke uten å måtte forklare situasjonen sin hele tiden.

5 Analyse og gjennomføring

I denne oppgaven har jeg analysert dataene både kvalitativt og kvantitativt. Ved først å analysere dataene statistisk, har jeg fått en oversikt over svarene. Oppgaven har ni informanter, noe som gjør at eventuelle sammenhenger ikke kan sees på som gyldig for andre enn de jeg har undersøkt. Statistikken har allikevel gitt interessante funn som jeg ønsker å knytte opp mot de kvalitative dataene fra intervjuet. Jeg har analysert funnene ut fra kategoriene i intervjuguiden. Deretter har jeg fortettet funnene og funnet frem til tre nye kategorier, som jeg bruker i drøftingsdelen.

5.1 Møte med informantene, og hovedfunn

Møtet med informantene ble gjort i barnehagene der de ulike barnehagelærerne jobbet, intervjuene ble gjennomført som forventet. De fleste informantene har lang erfaring fra barnehage, mens noen informanter har litt mindre erfaring. Fire informanter kommer fra private barnehager, og fem kommer fra kommunale barnehager. Barnehagene representerer både by og bygd, og strekker seg over fem kommuner i fire fylker på Østlandet.

Informantene hadde mye å snakke om, og viste god refleksjon og bevissthet om arbeidet med digitale medier i barnehagen. Informantene fikk ikke se intervjuguiden (se vedlegg 2) på forhånd, og ble kun informert om temaet for intervjuet. Dette gjorde at flere av informantene gav uttrykk for usikkerhet rundt sin digitale praksis, og jeg ble nødt til å gjøre dem trygge på at jeg var interessert i deres tanker, holdninger og refleksjoner om det digitale arbeidet, og ikke deres praksis. Informantene ble bedt om å skåre seg selv ut fra påstander i intervjuet. Her skulle de svare om de var *uenig*, *noe uenig*, *noe enig*, *enig* eller *vet ikke*. Hele veien fikk de mulighet til å kommentere, noe jeg la vekt på som ønskelig fra min side. Dette gjorde at svarene informantene kom med ikke bare holdt seg til kategoriene jeg hadde satt opp, men også kategorier som kom senere i intervjuet, eller ikke var der i det hele tatt. Til slutt fikk informantene spørsmål om de hadde endret mening om det digitale arbeidet i barnehagen, og hva som hadde bidratt til det. De fikk også mulighet til å føye til kommentarer ut fra sine tanker, holdninger og refleksjoner.

For å få en oversikt over funnene analyserte jeg svarene statistisk for å se om det var en korrelasjon mellom noen av kategoriene i intervjuguiden. I tabell 1 kan vi se noen av de tydeligste korrelasjonene.

Tabell 1: Korrelasjoner.

| Pearson Correlations | | A | B | C |
|-----------------------------|-------------|----------|----------|----------|
| B | Pearson's r | 0.693 | — | |
| | p-value | 0.038 | — | |
| C | Pearson's r | 0.884 | 0.686 | — |
| | p-value | 0.002 | 0.041 | — |
| D | Pearson's r | 1.000 | 0.693 | 0.884 |
| | p-value | < .001 | 0.038 | 0.002 |

Tabell 1; A: Nok kunnskap om digital dømmekraft, B: Faglige refleksjoner i personalgruppen, C: Tilstrekkelig opplæring digital dømmekraft, D: Digitale medier påvirker oss.

Her kan vi se at det er en positiv korrelasjon mellom det å ha nok kunnskap om digital dømmekraft og å ha fått tilstrekkelig opplæring i digital dømmekraft. Dette kan peke på at opplæring har effekt på kunnskapen. I tillegg viser tabellen at det er en positiv korrelasjon mellom det å ha nok kunnskap om digital dømmekraft og å ha faglige refleksjoner om digitale medier med sine kollegaer. Det kan også tyde på at nok kunnskap om digital dømmekraft, øker bevisstheten om hvordan digitale medier påvirker oss. Ut ifra dette kan vi se hvor viktig opplæring og diskusjoner om det digitale arbeidet er for bevisstheten om hva det gjør med oss som mennesker.

Videre i kapittelet strukturerer jeg funnene ut fra kategoriene i intervjuet. For å få frem mest mulig av informantenes egen stemme er sitater fra intervjuene vektlagt i fremstillingen av funn.

5.2 Digital kompetanse

Under intervjuet ble informantene bedt om å skåre seg selv ut fra ulike påstander om kompetanse, blant annet opplæring og oppfatning av egen kompetanse. I tabell 2 ser vi at de fleste skårer seg selv høyt på de ulike temaene. Det laveste gjennomsnittet er i forhold til om de har fått tilstrekkelig opplæring om digitale medier.

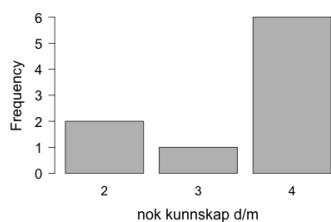
Tabell 2: Digital kompetanse

| | A | B | C | D | E |
|-----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Mean | 3.8 | 3.1 | 3.6 | 3.4 | 3.7 |
| Median | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| Std. Deviation | 0.3 | 0.6 | 0.7 | 0.8 | 0.6 |

Tabell 2: A: interessert i bruk, B: Tilstrekkelig opplæring i digitale medier, C: Tilstrekkelig opplæring i digital dømmekraft, D: Nok kunnskap om digitale medier, E: Nok kunnskap om digital dømmekraft. Skala: 1-4 der 1 er uenig og 4 er enig. 0 er vet ikke. N=9.

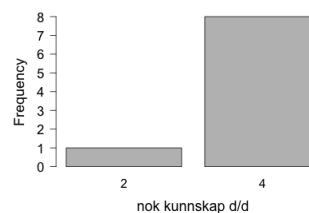
Barnehagemonitor 2015, viser at det er mangel på digital kompetanse blant de ansatte i barnehagen (Jacobsen et al., 2016). I min undersøkelse ble barnehagelærerne spurt om å skåre sin kompetanse både på digital dømmekraft og digitale medier i barnehagen. De fleste informantene mener at de har god kompetanse på digital dømmekraft, mens det varierer noe mer på digitale medier.

nok kunnskap d/m



Figur 4: Jeg opplever å ha god nok kunnskap om digitale medier i barnehagen. Skala: 1-4 der 1 er uenig og 4 er enig. 0 er vet ikke. N=9.

nok kunnskap d/d



Figur 5: Jeg opplever å ha god nok kunnskap om digital dømmekraft i barnehagen. Skala: 1-4 der 1 er uenig og 4 er enig. 0 er vet ikke. N=9.

Som vist i figur 4 og figur 5, er det åtte barnehagelærere som skårer seg selv til *enig* i at de har god nok kunnskap om digital dømmekraft i barnehagen. Seks barnehagelærere skårer seg til enig om at de har nok kunnskap om digitale medier, en hevder å være noe enig i at den har god nok kunnskap og to skårer seg til å være noe uenig i at de har god nok kunnskap om digitale medier i barnehagen.

Flere av barnehagelærerne oppga at de hadde vært på kurs om digitale medier, og barnehagelærer (4) oppgav at hun i stor grad var selvlært. Barnehagelærer (1) uttrykker dette:

Jeg vet jo hva digital dømmedraft går ut på. Det er jo å bruke internett på en klok måte. Men hva er klokt?

Her kan vi se at barnehagelæreren hevder hun vet hva det handler om, men likevel betviler at hun vet hva det innebærer fullt ut. Barnehagelærer (7) skiller mellom det hun hevder er innføring og opplæring. Barnehagelærer (8) uttrykker at de får kjapp opplæring, og så må de bare finne ut resten selv. Hun trekker også frem sin egen kompetanse som faktor for bruken av digitale medier i barnehagen:

Hadde nok brukt digitale medier mer om jeg hadde mer kompetanse. Bruker det som er trygt og det jeg kan.

Barnehagelærer (6) uttrykker frustrasjon om manglende ressurser til opplæring det digitale arbeidet på denne måten:

Jeg synes det er mangel på opplæring og tid til å forberede og innhente kunnskap og mangel på tid til å gjennomføre i barnehagen.

Barnehagelærer (8) mener også at mangelen på opplæring begrenser bruken av digitale medier i barnehagen. Barnehagelærer (2) sier at de blir fortalt at de kan digitale medier når de har fått kurset:

Men du får ikke tid til å prøve, selv om kursene er kjempebra. Viljen er der, men tida til å lære det eller få det automatisert tar lengre tid.

Barnehagelærer (7) trekker også frem tiden brukt på opplæring opp mot lojaliteten til barna:

De sier bare: 'Bare prøv deg frem', men jeg kan jo ikke bare gå i fra barna for å sitte en time på nettbrett.

5.3 Samarbeid med kollegaer

I barnehagen samarbeider man tett med andre kollegaer, og jeg ønsket å undersøke hvordan dette påvirket arbeidet med digitale medier i barnehagen. Derfor ble informantene bedt om å skåre seg selv ut fra ulike faktorer om samarbeidet med kollegaer. I tabell 3 ser vi hvordan de ulike informantene valgte å skåre seg. Vi ser også at gjennomsnittet varierer ut fra de ulike temaene.

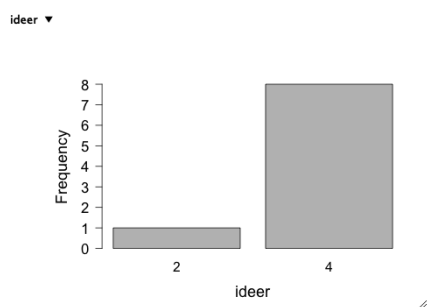
Tabell 3: Samarbeid med kollegaer

| | A | B | C | D | E | F |
|-----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Mean | 3.1 | 2.5 | 3.5 | 3.7 | 4.0 | 3.8 |
| Median | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Std. Deviation | 0.6 | 1.2 | 1.0 | 0.6 | 0.0 | 0.3 |

Tabell 3: A: Faglige refleksjoner i personalgruppen, B: Kollegaers refleksjon har vært med å endre din praksis, C: Refleksjon over kollegaers bruk, D: Kollegaers bruk av digitale medier har gitt meg ideer til mitt arbeid med barna, E: Ved å drøfte ting med kollegaer kan man bli mer oppmerksom på sin egen praksis i forhold til digitale medier i barnehagen, F: Det kan være nødvendig å veilede andre voksne rundt bruken av digitale medier i barnehagen. Skala: 1-4 der 1 er uenig og 4 er enig. 0 er vet ikke. N=9.

Noe overraskende kan vi se at median viser 4 om det å reflektere over kollegaers digitale bruk, mens medianen kun er 2 på punktet om kollegaers refleksjon har fått deg til å endre praksis. Dette kan handle om at de fleste barnehagelærerne er trygge på sin egen rolle, eller de kan ha misforstått spørsmålet. Alle er derimot enige om at det å drøfte ting med kollegaer, kan gjøre dem mer oppmerksomme på sin egen digitale praksis. Det tyder på at samarbeid mellom kollegaer kan være viktig når man skal reflektere rundt det digitale arbeidet i barnehagen.

Jeg ønsket i intervjuet å se på barnehagelærerens samarbeid med andre kollegaer i arbeid med digitale medier i barnehagen. I figuren under kan vi se at kollegaer kan være viktig for det digitale arbeidet i barnehagen. I figur 6 kan vi se at åtte informanter har oppgitt at de er helt enige i at kollegaers bruk av digitale medier har gitt dem ideer til deres arbeid med barna.



Figur 6: Kollegaers bruk av digitale medier har gitt meg ideer til mitt arbeid med barna. Skala: 1-4 der 1 er uenig og 4 er enig. 0 er vet ikke

Barnehagelærer (1) beskriver samarbeidet med kollegaene sine på denne måten:

Vi utveksler ideer, vi er gode på forskjellige ting. Vi er gode på å sluke ideer til hverandre. Vi er jo et team og skal lære å utvikle oss sammen.

Her trekker hun frem ord som team, at de sluker hverandres ideer, og har ulik kompetanse. Dette viser at barnehagelærerne er bevisste på viktigheten av kollegafelleskapet. Barnehagelærer (8) trekker frem det samme, men sier også at det kan begrense seg på grunn av opplæringen:

Vi er flinke til å bruke de som er gode i barnehagen da, men det begrenser seg jo litt på grunn av opplæring.

Hun påpeker også at de har jobbet mye med personvern. Barnehagelærer (3) trekker frem kritisk tenkning når hun beskriver sitt samarbeid med kollegaene:

Når noen stiller spørsmålstegn med generell praksis gjør det meg bevisst. Det har ført til at jeg har måtte innhente informasjon og diskutert hva som er lov og ikke lov. Det er viktig at kollegaer tør å stille kritiske spørsmål: Hvorfor vil vi det? På grunn av tidligere refleksjon med kollegaer har jeg blant annet blitt med bevisst på hensikten med det vi gjør og personvern.

Her forteller hun om verdien av refleksjonen med kollegaene, og uttrykker at det har vært med på å øke hennes bevisstheten om arbeid med digitale medier. Det har ført til at hun har vært nødt til å reflektere over ulike spørsmål. Videre forteller hun:

Jo mer jeg reflekterer over bruken, jo mer holder jeg igjen. Litt fordi jeg ikke vet virkningen over tid eller utviklingen. Samtidig åpner det opp for mange nye muligheter. Internett kan gi muligheter, men samtidig forsterke negative ting, som ensomhet.

Her ser vi at hun har endret seg på grunn av praksisen, og at erfaringer og egen praksis har gitt henne en annen oppfatning av arbeid med digitale medier i barnehagen.

Barnehagelærer (5) trekker frem ulikhetene mellom kollegaene og viser til spørsmål og diskusjoner de har i kollegagruppa:

Vi har stadig samtaler om graden av bruk av digitale medier. Hvor mye bilder skal vi ta? Hvor mye skal vi bruke digitale medier? Vi er så ulike som kollegaer og har ulik praksis. En ting er når man gjør det sammen med barna, men bilder er det jo ofte vi som tar. Hvor mye tid skal vi bruke på det? Det tar tid bort fra barna.

Barnehagelærer (8) snakker om den faglige refleksjonen med kollegaer, og viktigheten av det:

Vi gjør det nok ikke nok. Bør brukes riktig, så vi må snakke om det. Man blir jo mer bevisst av både kollegaer og foreldres refleksjon. Vi har hatt etiske refleksjoner når man kan dokumentere med IKT og ikke.

Barnehagelærer (9) viser til at det oftest blir snakket om digitalt bruk i ledergruppa, men trekker frem viktigheten av å inkludere hele personalgruppa:

Blir en del av hverdagen, men vi burde kanskje løftet det mer i hele personalgruppa. Ledergruppa snakker jo en del om det, men det er jo viktig at hele personalet har det.

Her viser hun til at ledere ofte snakker om temaer som de ikke deler med resten av personalet, noe vi kan knytte opp mot at ledere ofte sitter på en taus kunnskap overfor de andre ansatte. Dette kan være et eksempel på behovet for å gjøre tanker og refleksjoner tydeligere for hele personalet, og inkludere dem i den faglige diskusjonen.

5.4 Privat bruk

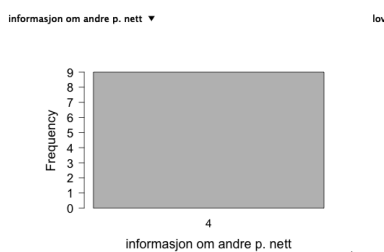
Som profesjonell har man med seg sine private overbevisninger inn i jobben og jeg ønsket å undersøke hvor bevisste barnehagelærerne var på deres egen digitale bruk. I tabell 4 ser vi at medianen er 4 på samtlige kategorier, noe som kan tyde på at de viser en tydelig bevissthet om bruken av digitale medier privat.

Tabell 4: Privat bruk

| | A | B | C | D | E | F |
|-----------------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Mean | 3.5 | 4.0 | 3.8 | 3.8 | 3.8 | 3.8 |
| Median | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Std. Deviation | 1.01 | 0.0 | 0.3 | 0.3 | 0.3 | 0.3 |

Tabell 4: A: Jeg reflekterer ofte over digitalt innhold jeg møter på nett privat, B: Jeg tenker over bilder/informasjon jeg legger ut om andre på nett, C: Som barnehagelærer er jeg en rollemodell for barna i barnehagen også privat, D: Jeg setter meg inn i hva som er lov på nett privat, E: Jeg tenker over hvordan digitale medier kan påvirke oss som mennesker, F: Det er viktig for meg å tenke nøye over informasjon andre kan finne om meg på nett. Skala: 1-4 der 1 er uenig og 4 er enig. 0 er vet ikke. N=9.

I figur 7 kan vi se at alle barnehagelærerne var enige i at de var bevisste på hva de delte om andre på nett privat. Personvern og hvor bevisste de er om hva de kan dele og ikke om andre, kommer veldig tydelig frem i undersøkelsen. Dette gjelder både i sitt privatliv men også i jobben som barnehagelærer.



Figur 7: Jeg tenker over bilder/informasjon jeg legger ut om andre på nett. Skala: 1-4 der 1 er uenig og 4 er enig. 0 er vet ikke, N=9.

Barnehagelærer (8) trekker også frem sin rolle som privatperson når hun snakker om hvordan det kan påvirke hennes rolle på jobben:

Jeg kan ikke legge ut frustrasjon om jobb på nett, det er litt mer greit å legge ut frustrasjon om en dårlig opplevelse i butikken. Foreldre og kollegaer skal være trygg på meg som person. Da er det viktig at de oppfatter meg som en dannet person. Du har jo lov til å ytre deg, i forhold til ytringsfriheten, men man står i en skvis. Må ta det riktig tjenestevei, for eksempel ikke på Facebook.

Selv om man har ytringsfrihet, viser denne barnehagelæreren at hun mener det er en sammenheng mellom henne som privatperson og arbeidstaker. Oppfører hun seg dårlig på nett som privatperson, kan det påvirke både tilliten og oppfatningen av henne som fagperson. Det viser seg at flere av barnehagelærerne har tanker om hvordan de oppfører seg som privatpersoner på nett, og har reflektert over hva andre legger ut på nett.

Barnehagelærer (4) viser hvordan hun som føler seg dratt mellom sin egen overbevisning som privatperson, og den hun er som barnehagelærer:

Jeg kan veie for og imot lenge før jeg publiserer noe på nett, både privat og som barnehagelærer. Jeg føler jeg noen ganger blir dratt imellom min egen overbevisning og hva vi skal gjøre.

Dette kan handle om at barnehagelærerne blir bedt om å utføre ulike ting de selv ikke er overbevist om at de skal gjøre, og man kan oppleve å komme i et dilemma.

5.5 Digitalt arbeid med barna

Informantene ble spurt om hvordan de forholdt seg til barna i det digitale arbeidet. Tabell 5 viser en variasjon i svarene om blant annet bildebruk av barna.

Tabell 5: Digitalt arbeid med barna

| | A | B | C | D | E | F |
|-----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Mean | 3.7 | 3.7 | 2.7 | 4.0 | 4.0 | 3.5 |
| Median | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| Std. Deviation | 0.4 | 0.4 | 1.3 | 0.0 | 0.0 | 1.0 |

Tabell 5: A: Jeg tenker meg alltid nøye om før jeg tar bilder av barn i barnehagen, B: Jeg har opplevd at ved å ta bilder av barn i lek, har leken blitt ødelagt, C: Jeg tar aldri bilder av barn slik at det forstyrrer leken deres, D: Voksne i barnehagen skal være sammen med barna når de bruker digitale medier, E: Hvis barn blir kjent med digitale medier i barnehagen, kan dette påvirke dem i fremtiden, F: Jeg har stått overfor etiske dilemmaer ved bruken av digitale medier i barnehagen. Skala: 1-4 der 1 er uenig og 4 er enig. 0 er vet ikke. N=9.

Som vi kan se av Tabell 5, er de fleste ganske bevisste når de tar bilder av barn i lek. Samtidig har også mange opplevd at de har ødelagt leken til barna ved å ta bilder. Det er større variasjon og et lavere gjennomsnitt om hvor bevisste de er på at leken ikke skal bli forstyrrt av at de tar bilder av barna. Jeg hadde trodd at disse tre skulle samsvart noe mer, og tolker svarene dithen at barnehagelærerne er blitt mer gjennomtenkte ut fra at de har opplevd at leken har blitt ødelagt tidligere. Dette viser også kommentarer fra barnehagelærerne.

Barnehagelærer (1) beskriver dette om å ta bilder av barna:

Tror vi har blitt mer bevisste. Men vi kan jo snike oss innpå, og bli oppdaga, eller vi spør. Og da blir jo det magiske øyeblikket borte.

Barnehagelærer (3) uttrykker dette:

Jeg vil ikke ta bilde uten å ha spurt først. Hvis jeg gjør det spør jeg i etterkant. Jeg vil at barna skal være delaktige.

Barnehagelærer (6) problematiserer også hvor mye bilder man skal ta av barna:

Jeg har blitt mer bevisst hvor mye bilder man skal ta, og hvilken «pris» man skal betale for bildet.

Her viser informanten at hun har blitt bevisst på om det er verdt å ta et bilde eller ikke. Denne barnehagelæreren har også tidligere uttrykt at hun kunne se når et bilde hadde ødelagt en lek, noe som kan ha bidratt til å påvirke hennes bevissthet.

Barnehagelærer (7) trekker frem dette med ikke å krenke barn når man tar bilder:

Går litt automatisk uten at jeg går og tenker på det. I den grad at jeg tar jo ikke bilder av barn på do for eksempel, og ikke tar krenkende bilder. Hvis jeg tar et bilde og det ikke blir bra for barnet så tar jeg heller et nytt.

Dette kan knyttes opp mot den automatiserte kunnskapen, hvor barnehagelæreren bare vet hva hun skal gjøre i de ulike situasjonene.

Å forlate barna for å gjøre digitalt arbeid i barnehagen er noe kommer frem hos flere av informantene, og barnehagelærer (6) trekker frem hvordan pedagogisk dokumentasjon kan stjele verdifull tid fra barna:

Barna trenger oss tilstede og ikke bare med et kamera i hånden. Det handler om en tydelig bevissthet hos de voksne.

Dette viser at hverdagen til barnehagelærerne er hektisk og fylt av mye annet som gjør at tiden til å lære seg å bruke digitale verktøy, blir mindre.

Barnehagelærerne ble spurt om de har stått overfor etiske utfordringer i det digitale arbeidet. Barnehagelærer (9) sier dette:

Digitale medier og internett har mye makt, og det er viktig å snakke med unger om det, så de ikke sluker alt rått, og heller blir bevisste.

Barnehagelærer (3) trekker frem at voksne har mye makt i barnehagen. Ordet makt kommer altså frem i to ulike settinger, både mellom mennesker, og også hvordan det digitale påvirker oss.

Flere av barnehagelærerne trekker frem utfordringer i samarbeidet med foreldrene i barnehagen. To av dem forteller om etiske utfordringer og hvordan de opplever det vanskelig å forsvare det digitale arbeidet overfor foreldre. Barnehagelærer (7) trekker frem etiske utfordringer i foreldresamarbeidet:

For eksempel måtte kunne forsvare bruken Er ikke sikkert foreldre tenker over det, men det er en følelse jeg sitter med.

Og videre ansvaret hun føler på overfor foreldrene:

Jeg tenker på hvordan det ser ut fra foreldres perspektiv. At jeg er redd foreldre tror vi bare bruker det som barnevakt. Og det er det jo ikke. Vi bruker pedagogiske apper, men jeg skjønner jo at det kan se sånn ut.

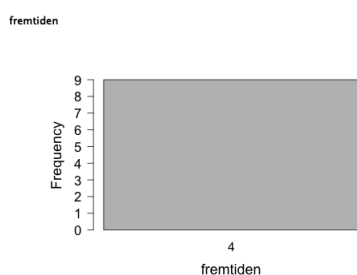
Barnehagelærer (2) trekker frem utfordringer i hvordan hun kommuniserer med foreldre, og opplevelsen av å bli misoppfattet:

Opplever at det er vanskelig å kommunisere ut til foreldre i en her og nå situasjon, hva man gjør digitalt. Kan ofte misoppfattes som negativt.

Barnehagelærer (9) trekker frem foreldresamarbeidet som viktig for å hjelpe barna i det digitale arbeidet i barnehagen:

Da er det viktig å ha et godt foreldresamarbeid slik at man fanger opp de som havner utenfor og kan hjelpe de inn i lek.

Alle mener at voksne skal være med i det digitale arbeidet med barna, og alle mener at det kan påvirke barns fremtid å bli kjent med digitale medier i barnehagen. Samtidig ser vi av kommentarene rundt fremtiden at det er delte meninger om hvorvidt de mener det er riktig at barna skal bli presentert for alt i barnehagen, noe vi kan se ut i figur 8.



Figur 8: Alle var enige i at hvis barn blir kjent med digitale medier i barnehagen, kan dette påvirke dem i fremtiden. Skala: 1-4 der 1 er uenig og 4 er enig. 0 er vet ikke. N=9.

Barnehagelærer (8) viser en skeptisk til dette med fremtiden:

Jeg synes vi sier at barnehagen må jobbe med digitale medier fordi det er fremtiden, men fremtiden kommer fort nok.

Barnehagelærer (4) er litt for og imot og sier dette:

Det kan være både positivt og negativt, men jeg tenker det kan være sosialt utjevne at barn blir kjent med digitale medier i barnehagen.

Barnehagelærer (6) er også opptatt av denne balansen:

Det som jeg har tenkt litt på er at vi skal ruste barn til skolen. Digitale medier er jo en del av hverdagen vår. Hva er viktig? Jeg vil at barn skal bli mer kreative og lære seg og undre seg uansett hva. Barn bør få erfaring med å lære og utforske og ha tro på seg selv. Jeg synes barn har rett til å få kjennskap til digitale medier i barnehagen, men det er ikke det viktigste. Hvorfor må en femåring vite alt om digitale verktøy?

Informantene har litt delte meninger. Selv om de er enige at det å bli kjent med digitale medier, kan påvirke fremtiden til barna, er det ikke sikkert at det er nødvendig. De stilte spørsmål ved om digitale medier må inn i barnehagen. Et par av barnehagelærerne stilte seg også spørsmål om hva det er barna trenger å lære for fremtiden. Informantene påpekte at de ikke kunne vite hva som lå i fremtiden, og derfor heller måtte fokusere på det de visste var viktig å lære. Barnehagelærer (1) hevder:

Hvis vi ser på fremtiden om 20-25 år når barna skal møte yrkeslivet, så vil det meste være digitalisert tror jeg. De trenger barn med åpent sinn. Altså samfunnet endrer seg hele tiden. Jeg trengte ikke digitalisering som barn, men nå er det viktig å kjenne ulike verktøy og at man har kunnskap om ulike ting. Vi skal jo ruste barna til å bli kompetente voksne og det endrer seg jo hva man skal møte i samfunnet og arbeidslivet. Jeg tror digital kompetanse er der, sammen med mye annet også selvfølgelig. Du kan jo bli kompetent voksen selv om du ikke har erfaring med digitale medier, men du er kanskje mer rustet mot arbeidslivet. Det å håndtere ulike roller og mennesker.

Barnehagelærer (6) stiller dette spørsmålet:

Hva er fremtiden til barna? Da er det kanskje det å være samarbeidsvillig og endringsdyktig som blir det viktigste å lære?

Her uttrykker informantene noen begreper hun mener kan være viktig å ha fokus på for fremtiden. De snakker om at det kanskje ikke handler om verktøyene i seg selv, men

strategiene for å samarbeide med andre mennesker og evnen til å lære og få erfaring med ulike verktøy.

Sosial utjevning er også et tema som informantene trekker frem når de snakker om det digitale arbeidet. De påpeker at barn kan ha ulik tilgang til og ulik kompetanse til å bruke de digitale verktøyene. I tillegg var det noen som snakket om hvordan digitale verktøy kan styrke barn som kunne havne utenfor gruppa. Barnehagelærer (3) sier:

Unger er så forskjellige. Du kan løfte frem et barn som forsvinner litt. Hvis de for eksempel mestrer digitale verktøy godt så kan de være en ressurs for gruppa. Da får barnet en følelse av å hjelpe andre til å få en forståelse for noe nytt. Det kan hende at barn som tar mye plass må søke hjelp hos de som er mer usynlige i gruppa.

Hun trekker frem at noen barn som mestrer digitale verktøy fremfor andre ting, kan få en annen status i gruppa ved å få vise denne kompetansen i barnehagen.

Barnas roller kan snus i ulike situasjoner, og kan veksle mellom ulike kunnskapsnivåer. Barnehagelærer (8) trekker frem dette:

For eksempel barn som ikke er så god på lek. Så kan digitale medier være med å få frem nye sider ved barna. Nye prosjekter kan gi positiv oppmerksomhet som igjen inkluderer i leken.

Videre sier hun:

Man har jo barn i barnehagen som sliter sosialt. Kanskje et barn får mye negativ oppmerksomhet. Da kan man snu det med å fokusere på å dokumentere digitalt det som er positivt.

Hun bruker også begreper som barns medvirkning. Barnehagelærer (7) trekker frem møtet med skolen:

Men de møter det jo i skolen, og da er det fint å bli kjent med det i barnehagen, for å utjevne sosiale forskjeller.

At barn har likt grunnlag når de kommer på skolen, kan være med på å utjevne sosiale forskjeller, og gi barn likt læringsgrunnlag videre.

5.6 Innhold i digitale medier

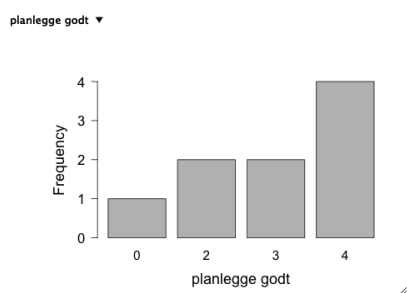
I undersøkelsen fikk informantene påstander om innhold i digitale medier i barnehagen, og hvordan de opplevde og forholdt seg til det. Tabell 6 viser hvordan barnehagelærerne svarte i forhold til hvor bevissthet de var om innholdet i det digitale arbeidet i barnehagen og forholdet de hadde til rammeplanen.

Tabell 6: Innhold i digitale medier

| | A | B | C | D | E | F |
|-----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Mean | 3.3 | 3.7 | 4.0 | 4.0 | 3.3 | 2.8 |
| Median | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Std. Deviation | 1.3 | 0.4 | 0.0 | 0.0 | 0.7 | 1.3 |

Tabell 6: A: Jeg er opptatt av å finne ut av hvilke kilder jeg bruker inn i det digitale arbeidet med barna, B: Jeg setter meg inn i innholdet på filmer, apper og programmer på forhånd, før barna får se/bruke det i barnehagen, C: Jeg er opptatt av at innholdet i digitale medier skal tilføre barnas læring noe positivt, D: Det er viktig å evaluere bruken av digitale medier i barnehagen, E: Jeg jobber med digitale medier som en integrert del av rammeplanens faglige innhold, F: Før digitale medier brukes sammen med barna planlegger jeg godt. Skala: 1-4 der 1 er uenig og 4 er enig. 0 er vet ikke. N=9.

I figur 9 under ser vi at det er ulike meninger om hvor godt barnehagelæreren planlegger før de bruker digitale medier i barnehagen. I kommentarene kan vi se at informantene uttrykker ulike grunner til at dette varierer. Noen trekker frem spontanitet, undring og barns medvirkning som grunner til at de ikke alltid får planlagt godt.



Figur 9: Før digitale medier brukes sammen med barna planlegger jeg godt. Skala: 1-4 der 1 er uenig og 4 er enig. 0 er vet ikke. N=9.

Barnehagelærer (2) forklarer det på denne måten:

Noen ganger er det spontane situasjoner hvor barna undrer seg, da får jeg ikke planlagt. Vi går ikke og finner leksikon lenger. Nå er man mer nær alle temaer,

fordi det er digitalt. Et tema kan føre til et nytt tema fordi man undrer seg sammen med barna. Barns medvirkning er viktig. Og engasjementet blir stort.

Barnehagelærer (7) trekker også frem det spontane som skjer når man undrer seg med barna:

Bli mye på sparket og, for eksempel hvis man begynner å prate om et tema, så kan vi utforske det der og da. Jeg liker spontaniteten som skaper interesse hos barnet.

Spontanitet og undring er viktig for barnehagelærerne, og kan knyttes opp mot barns medvirkning og mulighet til å påvirke sin egen hverdag i barnehagen.

Barnehagelærer (3) forklarer at hun planlegger godt før hun bruker digitale medier:

Jeg kan google sammen med barna, men da har jeg på forhånd sjekket sidene jeg viser.

Vi kan lære barn når vi undret oss:

Hvor kan vi finne svaret? Finnes det noen svar?

Videre forklarer hun hvorfor hun nå setter seg inn i innholdet:

Grunnen til at jeg har endret mening i forhold til å sette seg inn i innholdet på nett før jeg viser det til barna, er en opplevelse av at et ubehagelig bilde kom opp en gang jeg googlet og ikke hadde forberedt meg. Situasjonen førte til at samtalen rundt temaet ble helt annerledes enn jeg hadde tenkt, og jeg måtte spontant ta opp ting jeg gjerne skulle tenkt mer på i forkant. Derfor er det lurt å snakke sammen som kollegaer, og dele erfaringer man har.

Barnehagelærer (1) trekker frem både hvorfor man bør være i forkant og hvorfor hun velger ikke å være det:

Når man skal søke på ting kan det komme opp mye rart barna ikke skal se. Viktig å være litt i forkant. Men det er barns medvirkning og her og nå.

Videre sier hun:

Det blir ofte brukt i prosjekter hvor barna er nysgjerrige. Sånne ting som er her og nå. Hvordan ser det ut? Enklere å ta barns spørsmål på alvor fordi vi kan svare fortere, da kan vi jo vise dem.

Hun hevder også at det er viktig at barnehagen jobber med digital dømmekraft, slik at barna lærer fornuftig bruk av digitale verktøy, og ikke bare til underholdning. Her ser vi

hvordan erfaringer igjen har ført til endring hos barnehagelærerne. Erfaringen hennes førte til at hun nå velger å planlegge mer i forkant. Å vurdere når det er mulig å være spontan og ikke, og når man som voksen må ha sjekket innholdet på forhånd, blir viktig i arbeidet.

Å bruke søkemotoren google, kommer opp hos flere av barnehagelærerne, både som noe positivt og noe negativt. Flere av informantene har opplevd å søke på ting hvor det har dukket opp noe de ikke ønsket at barna skulle se: Barnehagelærer (2) forteller:

Har opplevd å søke på et tema på google, et uskyldig tema. Så dukker det opp et bilde som gjorde at jeg måtte sensurere bildene for barna før de fikk se videre der og da.

Barnehagelærer (4) trekker også frem muligheten til å søke etter informasjon som noe positivt, om man bruker det med et kritisk sinn:

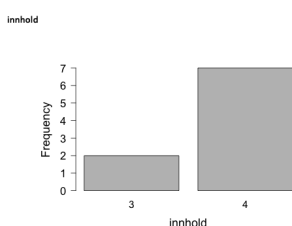
Digitale medier har kommet for å bli, så det er viktig å være kritisk og bevisst. Hva gjorde man uten google?

Selv om Internett gir oss noen nye utfordringer, gir det oss også mange nye muligheter vi ikke ville ha vært uten. Kritisk tanke blir viktig for å kunne balansere arbeidet på en god måte. Barnehagelærer (8) viser til at hun har en bevissthet rundt arbeidet selv om det ikke alltid er tid til planlegging:

Har en plan på hvorfor. For eksempel hvilke bilder man bruker. Det blir noen ganger spontant i arbeid med barna, men er bevisst allikevel.

Det kan virke som om flere av barnehagelærerne har det faglige skjønnnet integrert i arbeidet sitt, uten at de nødvendigvis går og tenker på det hele tiden.

Selv om det er stor variasjon på om informantene planlegger godt før de bruker digitale medier i barnehagen eller ikke, ser vi i figur 10 at alle er *noe enig*, eller *enig* i at de setter seg inn i innholdet på digitale medier før det blir presentert for barna.



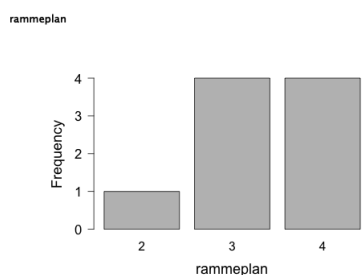
Figur 10: Jeg setter meg inn i innholdet på filmer, apper og programmer på forhånd, før barna får se/bruke det i barnehagen. Skala: 1-4 der 1 er uenig og 4 er enig. 0 er vet ikke. N=9.

Barnehagelærer (2) påpeker at de bruker faglig godkjente apper, og legger til:

Det er en tanke bak det vi gjør.

Barnehagelærer (4) trekker frem det samme: at hun bruker kvalitetssikrede sider eller dokumenter på nettet i arbeid med barna.

Som vi ser i figur 11 var de fleste *enig* eller *noe enig* i at de jobbet med digitale medier som en integrert del av Rammeplanens faglige innhold. Kun én svarte at hun var noe uenig.



Figur 11: Jeg jobber med digitale medier som en integrert del av rammeplanens faglige innhold. Skala: 1-4 der 1 er uenig og 4 er enig. 0 er vet ikke. N=9.

Da barnehagelærer (4) skulle skåre seg selv på dette punktet, skåret hun seg selv først lavt. Jeg valgte å utfordre henne på at hun hadde snakket mye om hvordan hun jobbet med digitale medier i barnehagen, og hun valgte derfor å skåre seg selv høyere. Dette kan handle om at hun var usikker på sitt eget arbeid eller mangel på refleksjon rundt bruken av digitale medier. Når vi fikk satt ord på arbeidet hennes, kunne hun selv se hvor mye hun faktisk jobbet etter rammeplanens føringer. Barnehagelærer (1) henviser flere ganger til *Rammeplan for barnehagen* og sier:

Det er jo det med begynnende forståelse for digital dømmekraft som rammeplanen sier vi skal gi barna, men hvordan skal vi gjøre det? Det er lettere å forklare det til store barn om hva som kan skje når du legger ting ut på nett. Det å få små barn til å forstå må man bruke verktøy på en morsom måte. Ikke bare snakke om hva som er lov og ikke. Her er det lov å hente gratis bilder.

Videre sier hun:

Det står jo i rammeplanen at det skal være allsidig og variert læringsmiljø, og der kommer digitale medier inn.

Barnehagelærer (8) trekker frem plikten hun føler på overfor Rammeplanen:

For rammeplanen sier jo at jeg skal det. Det er en forventning til meg i jobben. Jeg må sette meg inn i det.

Hun trekker også frem at Rammeplanen snakker om erfaring, og at aktiv deltakelse og bruk er viktig. Videre snakker hun om å knytte arbeidet man gjør opp imot Rammeplanen:

Det er viktig å vise til rammeplanen.

Her kan vi se at flere av barnehagelærerne viser lojalitet til planene som er vedtatt av myndighetene, og er seg bevisste den plikten de har.

5.7 Barns arbeid med digitale medier

Siden barnehagelæreres opplevelse av barns arbeid med digitale medier kan vær ulikt, ønsket jeg å undersøke dette. Tabell 6 viser en ganske jevn median. Under påstanden om at det er greit at barna er konsumenter når de bruker digitale medier, hadde flere behov for forklaring, noen som betyr at jeg kunne ha vært tydeligere med denne påstanden. Jeg forklarte dem at dette handlet om hvorvidt de synes det var greit at barna kun mottar informasjon gjennom TV, film i barnehagen, og ikke er aktive produsenter.

Tabell 7: Barns arbeid med digitale medier

| | A | B | C | D | E | F |
|-----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Mean | 4.0 | 4.0 | 2.1 | 3.1 | 4.0 | 3.3 |
| Median | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 |
| Std. Deviation | 0.0 | 0.0 | 1.3 | 1.3 | 0.0 | 1.3 |

Tabell 7: A: Barn bør få være kreative i arbeid med digitale medier, B: Jeg har opplevd at kreativt arbeid med digitale medier tilfører leken noe, C: I barnehagen er det greit at barna er konsumenter i arbeid med digitale medier, D: Jeg tror barn som lærer koding i barnehagen er mer klar for å møte digitale medier i skolen, E: Jeg har erfart at digitale medier kan benyttes ute i naturen, F: Jeg har hatt opplevelser av at digitale medier påvirker leken i barnehagen negativt. Skala 1-4 der 1 er uenig og 4 er enig. 0 er vet ikke. N=9

Tabell 7 viser at de fleste mente at barna ikke skulle være konsumenter i barnehagen. Samtidig ser vi ut ifra kommentarene at det er ulike meninger om dette, og at praksisen kan variere, på tross av meningene. Barnehagelærer (8) uttrykker:

Det er lett å sette på en film i barnehagen, men det er jo ikke sånn det skal være.

Barnehagelærer (9) kommenterte påstanden om konsumenter, og sier hun synes det er vanskelig på grunn av at det er så mange barn. Videre forteller hun at barna skal få være kreative i arbeid med digitale medier, og uttrykker:

Men vi har så mange barn, så det er ikke alltid så lett å gå i dybden. Hvis barna skal få mye medbestemmelse. Ideelt hadde det vært fint.

Her blir altså gruppestørrelsen nevnt flere ganger, både om muligheten til å la barna være kreative, og at de lett blir konsumenter i stedet for aktive produsenter.

Gruppestørrelsen og økonomi er rammefaktorer som barnehagelærerne trekker frem, og utfordringen med for mange barn samtidig og lite digitale verktøy til barna. Barnehagelærer (9) sier dette:

Skal de være mer delaktige og bruke det mer må man ha mindre grupper med barn, så de får utbytte av det.

Barnehagelærer (1) knytter dette med tid opp mot økonomiske midler man har til rådighet:

Det har med økonomi å gjøre ikke sant. Det er for tidkrevende også hvis det skal være en til en.

Barnehagelærer (5) trekker frem at det er mange om de digitale verktøyene:

Det at det blir litt negativt er at det er mange om beinet og det er begrenset hvor mange som kan holde på samtidig.

Økonomi og gruppestørrelse er faktorer barnehagelærerne ikke har kontroll over. Det at de ikke har nok verktøy i barnehagen, slik at det blir kamp om de digitale verktøyene, kan gjøre det vanskeligere å gjennomføre et godt pedagogisk arbeid.

5.8 Ytterligere kommentarer

Flere av barnehagelærerne reflekterer rundt bruken av digitale medier i barnehagen, og trekker frem elementer de synes det er viktig å tenke på.

Barnehagelærer (2) sier:

Vi er jo forpliktet til å bruke digitale medier. Det valgte man når man tok jobben.

Barnehagelærer (9) sier dette:

Jeg tror ikke jeg har endret så mye mening, men tror det er viktig å være veldig bevisst. I perioder kan det bli litt lettvent, og å bare sette barna foran en skjerm så

jeg får gjort noe annet. De får så mye av det hjemme. Så vi må bruke det med omhu i barnehagen. Når er det viktig å se en film? Og hvilken film ser vi? Reklame på Youtube for eksempel, kommer jo plutselig. Og da kan det bli sånn: Oi det der var jo ikke greit. Det må man være bevisst på.

Å drøfte hvorfor man bruker digitale medier, og hva som er hensikten med arbeidet, kan knyttes opp mot den didaktiske kompetansen. Barnehagelærer (6) sier dette:

Hva vil man med digitale verktøy i barnehagen? - debatten hindrer meg litt. Hva er meningen og hensikten?

Dette kan vise at det er viktig å reflektere rundt bruken, og sette riktig fokus på det pedagogiske arbeidet.

Barnehagelærer (5) forteller om hvordan hun har endret mening med årene:

Før så tenkte jeg: Er ikke barnehagen en frisone? Men samtidig ser jeg nå at det er fint med en sosial utjevning. Kan jo være barn som fortsatt ikke har så god kjennskap til det fra hjemmet. F.eks hvordan funker et nettbrett, for på skolen får de jo det. Så den ser jeg. Men jeg tror fortsatt vi skal være en sone hvor digitale medier ikke skal være styrende.

Videre sier hun:

Jeg er skeptisk til digitale verktøy for verktøyenes skyld. Vi må ha kritisk tenkning. Skal gjerne brukes som et redskap, men ikke erstatte. Det skal støtte opp om.

Barnehagelærer (7) uttrykker også hvordan hun endret mening om arbeidet med digitale medier:

Når vi skulle begynne å jobbe med digitale medier syns jeg det var teit. Tenkte at de fikk nok skjermbruk hjemme. Men nå som vi har jobbet mer med det ser jeg at det er mye positivt. De må vente på tur, får roet ned kroppen, trene konsentrasjon og samarbeide. Også det å fremsnakke hverandre: Så flink du er, nå klarte du det.

Her ser vi informanten trekker frem positive effekter av arbeid med digitale medier, noe man også kan se i andre type aktiviteter, og ikke nødvendigvis er isolert til dette temaet. Hvorfor hun velger å trekke frem akkurat disse effektene, kommer ikke tydelig frem. Samtidig som hun snakker positivt om digitale medier, legger hun til at det ikke skal ta over arbeidet. Dette viser at hennes tidligere erfaringer har vært med å endre hennes

oppfatning av bruken i barnehage, men at hun fortsatt er bevisst på at det er behov for en balanse i arbeidet.

Det er flere som trekker frem at de har endret mening og Barnehagelærer (3) sier:

Hadde du spurt meg for noen år siden hadde svarene vært preget av mer uvitenhet og jeg ville nok vært kritisk på en annen måte. Jo mer kunnskap jeg har om temaet, jo tryggere er jeg til å bruke det med barna og stå innenfor bruken. Jeg trodde nettbrett var stillesittende, men det kan påvirke kreativitet og fysisk aktivitet. Jeg fikk et nytt bilde av bruken, når jeg begynte å bruke det mer selv. Det å se muligheter. Det burde være mer kurs som viser mulighetene med digitale medier.

Dette viser at selv om det kan virke som om barnehagelærerne i undersøkelsen endrer mening og oppfatning etter hvert som de bruker digitale medier, kan det fortsatt være behov for opplæring og kurs som hjelper dem i prosessen.

Barnehagelærer (3) kommer også inn på bevisstheten om bildedeling og farene ved det. Hun uttrykker:

Bilder du deler på nett er låst der ute, man mister kontroll. I hvert fall i forhold til små barn, jeg tenker på bilder som blir tilgjengelig for mottakere som ikke skulle ha tak i det.

Til slutt vil jeg trekke frem hva barnehagelærer (6) sier mot slutten av intervjuet:

Det er også en diskusjon å ta i forhold til kommersielle aktører som retter seg mot barn.

Dette viser at barnehagelæreren har reflektert over kommersialiseringen i samfunnet, og hvor sårbare barn kan være dette maktspeilet.

6 Drøfting

I drøftingskapittelet har jeg valgt å sammenfatte kategoriene fra teori og analyse til tre hovedkategorier. To av kategoriene baserer seg på den deduktive tilnærmingen fra teori, mens den siste kategorien baserer seg på den induktive tilnærmingen fra empiri. Den første kategorien er *profesjonell kompetanse*, og der drøfter jeg den overordnede kompetansen barnehagelæreren sitter med. Den andre kategorien er *didaktisk kompetanse*, hvor jeg i hovedtrekk drøfter hvordan barnehagelæreren planlegger, evaluere og vurderer sitt arbeid i barnehagen. Begge disse kategoriene knyttes opp mot kategoriene i intervjuguiden. Disse kategoriene flyter over i hverandre, men på grunn av strukturen har jeg valgt å dele dem opp. Den siste kategorien omhandler temaer som informantene selv trakk frem. Denne kategorien har jeg valgt å kalle *rammefaktorer*, og her drøfter jeg faktorene rundt det digitale arbeidet i barnehagen som barnehagelærerne ikke direkte kan gjøre noe med. Under hver hovedkategori, har jeg valgt, på grunn av strukturen, å dele opp i tre underkategorier.

6.1 Profesjonell kompetanse

Styringsdokumentene legger føringer for arbeidshverdagen til barnehagelærerne, deriblant *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her gis det føringer for hvordan barnehagelærerne skal utføre det digitale arbeidet i barnehagen. I likhet med forskningsresultatene til Jernes (2013), pekte mine funn på at informantene hadde en klar bevissthet om hva som står i Rammeplanen. Dette viste de blant annet ved at nesten alle skåret seg høyt ut fra at de jobbet med Rammeplanen som en integrert del av det pedagogiske arbeidet.

Flere av informantene henviste til hva som stod i Rammeplanen om den digitale praksisen, og barnehagelærer (8) uttrykte seg på denne måten:

Rammeplanen sier jo at jeg skal det.

Det å kunne utføre det man «skal gjøre» ut ifra føringer i Rammeplanen eller den etiske plattformen for lærere (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsforbundet, 2012), betyr nødvendigvis ikke at man har god dømmekraft. Man kan fort miste nyansene, og bli for opptatt av å følge regler. Derimot kan man kanskje si at det er god dømmekraft å

være klar over sine plikter, slik denne barnehagelæreren viste at hun var. Å kunne vurdere hva som er riktig å gjøre i ulike situasjoner, tyder på dømmekraft (Christoffersen, 2011a, s. 14). Dette blir da synlig når barnehagelæreren utøver yrket sitt.

Flere av informantene i undersøkelsen brukte uttrykk som *forventing*, *plikt* eller *vi skal* om det digitale arbeidet. Barnehagelærer (8) trakk frem forventningen som ligger i jobben. Informantene viser lojalitet til det arbeidet de er bedt å utføre. Barnehagelærer (2) pekte på at hun ikke kunne velge bort det digitale arbeidet, når hun takket ja til jobben. Hun uttrykte her bevissthet om at noe ikke er valgfritt i en jobb. Denne plikten kan også føre til at barnehagelæreren opplever å stå i en skvis mellom det man blir pålagt å gjøre og sin egen overbevisning. Flere av informantene pekte på nettopp dette dilemmaet. De ønsket å være tro mot arbeidet sitt, og myndighetene, men de uttrykte også at de ønsket å være tro mot seg selv, barna og samfunnsutviklingen. Dette bør nødvendigvis ikke stå i kontrast til hverandre. Lévinas (2004) setter ansvaret for den *Andre* høyt, og hevder at vi ikke kan fraskrive oss dette ansvaret i møte med hverandre. Kanskje kan det knyttes opp mot denne mulige konflikten barnehagelæreren opplever, mellom føringene fra staten og ansvaret de føler overfor barna (Hennum & Østrem, 2016, s. 46). Ved å uttrykke at de er klar over hvilke føringer de skal følge, og samtidig evne å reflektere over hva de selv mener om arbeidet, viser en selvstendighet. Informantenes bevissthet kan her knyttes opp mot Dales 3. kompetansenivå (K3), hvor de kan kritisk vurdere planer, og 2. kompetansenivå (K2), hvor de evner å planlegge og evaluere undervisning (Dale, 1999, s. 223).

Når oppgavene man skal utføre og fokuset på barna står i konflikt til hverandre, blir barnehagelærerne nødt til å ta selvstendige valg og gjøre faglige vurderinger ut fra påleggene ovenfra (Hennum & Østrem, 2016, s. 120). Barnehagelærerne må kanskje inngå kompromisser både oppover og nedover, som Hennum og Østrem (2016, s. 122) nevner. Dette er for å kunne utføre et forsvarlig arbeid i barnehagen. Refleksjon i arbeidet skaper spenning, man reflekterer over mulige scenarioer, man tenker (Dewey, 2001a, s. 61-62). Å følge det man er pålagt, kan handle mer om å adlyde en arbeidsordre enn å ha dømmekraft. Mens det å kunne vurdere hva som er forsvarlig bruk i det pedagogiske arbeidet handler om dømmekraften, slik Christoffersen beskriver den (Christoffersen,

2011b, s. 74). Å kunne vurdere når og hvordan man bruker digitale medier i barnehagen, og samtidig reflektere over sitt arbeid, kan vi knytte opp mot det Schön (1995, s. 50) kaller en kunst.

I følge Hennem og Østrem (2016, s. 120) bruker ofte barnehagelærere formuleringer som «det er bestemt» eller «sånn skal det være» om disse planene som er gitt ovenfra. Selv om man kan anta at noe av dette blir sagt med en nølende overbevisning, kan man stille seg spørsmålet om lojaliteten til myndigheten går utover kvaliteten i arbeidet. Hvor mye skal barnehagelærernes egen overbevisning egentlig telle? Videre trekker Hennem og Østrem (2016, s. 47) frem hvordan barnehagelærerne har et ansvar for å forvalte kunnskapen de har om barns utvikling på en god måte. Det kan altså bety at ansvarligheten og regnskapsplikten overfor myndighetene fortsatt kan overholdes, selv om barnehagelæreren tar pedagogiske valg ut fra hva de mener er best for barna.

6.1.1 utfordringer for den profesjonelle kompetansen

Den profesjonelle kompetansen om det digitale arbeidet kan bli utfordret av hvor mye kunnskap barnehagelærerne har om digitale verktøy. Barnehagelærer (8) uttrykte at hun brukte det som var trygt og det hun kunne. Bølgan (2018, s. 26) stiller seg spørsmålet «[...]om det er mest trygt for personalet» eller barna i barnehagen? Dette kan bety at det fortsatt er behov for et kompetanseløft i barnehagen når det kommer til digitale medier, slik Barnehagemonitor (Jacobsen et al., 2016) viste i sin rapport. Barnehagelærer (3) uttrykte det slik:

Jo mer kunnskap jeg har om temaet, jo tryggere er jeg til å bruke det med barna og stå innenfor bruken.

Under kapittelet om forskningsfronten viste jeg til en kvantitativ undersøkelse fra Kuwait, som viste at selv om lærerne var aktive brukere av digitale medier hjemme, var det et flertall som ikke følte seg trygge på bruken i klasserommet. Det var i tillegg mangel på opplæring om det digitale arbeidet i utdannelsen (Aldhafeeri et al., 2016). Om dette har en sammenheng vet jeg ikke. Men dersom økt kompetanse rundt bruken av digitale medier gjør barnehagelærerne tryggere, og det er denne tryggheten som skal til for at de tør å bruke digitale medier mer i sin praksis med barna, må kanskje barnehagesektoren legge mer til rette for å øke den digitale kompetansen til de ansatte i barnehagen.

Praksis og erfaring med digitale medier vil gi barnehagelærerne mulighet til å reflektere over arbeidet, noe som igjen kan gjøre dem tryggere på sine egne avgjørelser (Christoffersen, 2011b, s. 81-82). Tidligere drøftet jeg dette med at barnehagelærerne kan stå i en skvis mellom sin egen overbevisning og det de er pålagt å gjøre. Og tidligere så vi hvordan barnehagelærer (3) sa hun ønsket å stå inne for bruken, og derfor etterspurte kunnskap. Dette kan tyde på en bevissthet om at det å tilegne seg ny kunnskap, er viktig for å henge med i utviklingen.

Kurs er en av måtene man kan få mer kompetanse på om det digitale arbeidet, og flere av informantene nevner at de har vært på kurs om digitale medier. Ut fra min undersøkelse kan det kan virke som om flere barnehager har satt fokus på å øke personalets kompetanse rundt nettopp dette. En rammefaktor som kommer frem av undersøkelsen som en utfordring til denne kompetansehevingen, er tid. Denne rammefaktoren kommer jeg til å drøfte mer under kapittelet med samme navn: rammefaktorer. Barnehagelærer (7) uttrykker seg på denne måten:

De sier; 'Bare prøv deg frem', men jeg kan jo ikke bare gå i fra barna for å sitte en time på nettbrett.

Dette kan også knyttes opp mot det faglige skjønnet som barnehagelæreren trenger å ha (Bølgan, 2018, s. 71). Her sier barnehagelæreren at selv om hun har fått opplæring og beskjed om å prøve seg frem, føler hun at det ikke er tid og rom for det i barnehagehverdagen. Christoffersen (2011b, s. 66) trekker frem at profesjonsetikken handler om hva man gjør i situasjonen. Han hevder man må vurdere hvordan man skal vektlegge arbeidet sitt i møte med andre mennesker. Det å gå vekk fra barnegruppen for å lære seg hvordan et nettbrett fungerer, tar tid vekk fra barna. Da må barnehagelæreren vurdere hva som er viktig å prioritere i den gitte situasjonen.

Noen vil kanskje hevde at barnehagelærerne ikke disponerer tiden sin riktig, men hverdagen i en barnehage er full av uforutsigbarhet og kan ikke planlegges ned til minste detalj (Østrem, 2015, s. 265). Det må være rom for at barnehagelæreren bruker sin klokskap og sine erfaringer, til å vurdere situasjonene om når man kan trekke seg bort for

å gjøre andre ting enn å være sammen med barna (Dale, 2012; Dewey, 2001a). Dette med tid som rammefaktor skal jeg drøfte mer i det siste delkapittelet.

I møte med foreldrene bør man kunne stå trygt i det pedagogiske arbeidet man velger å utføre, og derfor stå innenfor den bruken man har av digitale medier i barnehagen. Barnehagelærer (7) uttrykte bevissthet om hvordan det pedagogiske arbeidet kunne oppfattes for foreldrene. Hun sa:

Jeg tenker på hvordan det ser ut fra foreldres perspektiv. At jeg er redd foreldre tror vi bare bruker det som barnevakt. Og det er det jo ikke. Vi bruker pedagogiske apper, men jeg skjønner jo at det kan se sånn ut.

Her viste hun at selv om hun er trygg på bruken, er hun redd for å bli misoppfattet av foreldrene. Christoffersen (2011b, s. 84) hevder at man kan bli for forsiktig i møte med andre, om man blir for bevisst på hvordan man fremstår. Barnehagelærer (2) trekker frem at det kan være utfordrende å kommunisere ut til foreldre, og at det digitale arbeidet lett kan misforstås. Som Bølgan (2018, s. 95) hevder, har man et ansvar for å gi foreldre nok informasjon, komme i møte de som er skeptiske, og tenke over hva man ønsker med det digitale arbeidet. Barnehagelærerne blir i slike situasjoner avhengige av den faglige kunnskapen de har opparbeidet seg – den kan hjelpe dem til å vurdere hvordan man skal møte ulike situasjoner (Christoffersen, 2011b, s. 78-79). Informantene viser her at de reflekterer over hvordan digitalt arbeid kan oppfattes for foreldrene. Tar barnehagelærerne seg tid til en slik refleksjon sammen som kollegaer, kan det oppstå ny læring, og sammen kan man utvikle seg til å bli tryggere i det pedagogiske arbeidet (Dale, 2012, s. 196).

6.1.2 Den profesjonelle refleksjonen satt i system

Funnene fra min undersøkelse viser en sammenheng mellom det å ha fått tilstrekkelig opplæring om digital dømmekraft og opplevelsen av å ha nok kunnskap om digital dømmekraft. I tillegg ser det ut til at dette også har en sammenheng med faglige refleksjoner i personalgruppa.

Den profesjonelle refleksjonen rundt det digitale arbeidet i barnehagen, hører til i et kollegafelleskap (Molander, 1993, s. 145), noe som også kom frem som viktig for

informantene i undersøkelsen. Barnehagelærer (5) uttrykte at kollegagrappa har diskutert hvor mye tid de skal bruke på blant annet å ta bilder. Hvis dette er arbeid som tar tid bort fra barnegrappa, kan det være viktig å diskutere det etiske aspektet av dette. Profesjonsetikken handler nettopp om hvordan man prioriterer sitt arbeid, også det administrative (Christoffersen, 2011b, s. 66). Å kunne diskutere sammen i et praksisfelleskap, kan bidra til en høyere profesjonell standard på arbeidet i barnehagen (Dale, 2012, s. 194). I tillegg kan kollegaers refleksjon være med på å utfordre barnehagelærerens egne tanker, og gi nye ideer til arbeidet. Som barnehagelærer skal man jobbe med kunnskapsutvikling i et felleskap, noe som kan være med å styrke dømmekraften i arbeidet (Utdanningsforbundet, 2012). Dale (2012, s. 200) hevder også at det er en fordel om man klarer å formalisere dette arbeidet blant kollegaene. Vi er ulike som personer, og noen kan oppleve at samtalene med kollegaene i forbigarten kan være nyttig, men skal det bli kvalitet bør det bli satt tid til refleksjon i hverdagen.

Kollegialt felleskap handler om at hele organisasjonen skal fungere godt. I undersøkelsen uttrykte barnehagelærer (9) at ledergrappa ofte diskuterte saker om arbeidet med digitale medier, men hun uttrykte bevissthet om kollegafelleskapet ved at hun mente de burde bli bedre på å inkludere hele personalet i denne diskusjonen. Da ville man lagt et grunnlag for det Dale trekker frem som profesjonell kvalitet. Dale (2012, s. 200) hevder at formalisert kommunikasjon mellom kollegaer kan være gunstig, og at denne kommunikasjonen er en forutsetning for å planlegge og vurdere det pedagogiske arbeidet på en god måte. Ved solidarisk deltakelse kan hele personalet få mulighet til å bidra og utvikle et likt språk (Dale, 2012, s. 164). Dette kan igjen gjøre det lettere å veilede personalet i det digitale arbeidet (Dale, 2012, s. 194-196).

For å få en høy profesjonsstandard bør man ha et kollegafelleskap hvor det finnes solidarisk deltakelse, og hvor kollegaer har mulighet til å vurdere hverandres arbeid (Dale, 2012, s. 164). Barnehagelærer (3) uttrykte hva spørsmål fra kollegaer gjorde med hennes praksis. Hun trakk frem begreper som *bevisstgjøring*, og at hun må innhente ny informasjon. Hun hevdet også at det er viktig at kollegaer tør å stille kritiske spørsmål. Dale (2012, s. 168) kaller dette for *kritiske venner*, hvor kollegaer observerer og veileder andre kollegaer.

Hovedvekten av informantene i min undersøkelse mente at det var viktig å veilede voksne om bruken av digitale medier i barnehagen. Hvis det kun er barnehagelærerne som sitter med refleksjonen rundt bruken av digitale medier i barnehagen, kan det bli utfordrende å veilede det øvrige personalet. Da kan man risikere at det oppstår en kløft mellom personalet, noe som ikke bygger opp under solidarisk deltakelse som Dale (2012, s. 164) trekker frem. Dette vil jeg tro varierer fra barnehage til barnehage, ut fra hvilke ressurser man har for å kunne sette av tid til slik formalisert kommunikasjon (Dale, 2012, s. 200) for hele personalet og ikke bare for pedagogene som har krav på planleggingstid. Veiledning av personalet kan også gjøres gjennom modellering: at man har forbilder som viser hvordan man skal utføre arbeidet. Læring skjer i stor grad ved at vi etterlikne andre – at vi har noen vi ser opp til (Christoffersen, 2011b, s. 83). Dette kan bidra til at personalet får kjennskap til eksempler gjennom kollegaenes måte å utføre arbeidet på, og utviklingen skjer kollektivt.

Barnehagelærers kompetanse hører til i et kunnskapssystem som utvikles kollektivt (Molander, 1993, s. 144-145), og ifølge lærerprofesjonens etiske plattform skal barnehagelæreren utvikle sin kunnskap og sin ferdigheter sammen med kollegaene sine (Utdanningsforbundet, 2012). Barnehagelærer (1) uttrykte bevissthet om samarbeid med kollegaer ved å bruke ord som *team, gode på ulike ting og lære å utvikle oss sammen*. Det å se styrken i hverandres kompetanse og bruke den på en god måte, vil være med å utvikle organisasjonen. Fokuset på å utvikle seg sammen, kan gjøre det mindre «skummelt» å få ny kunnskap om en digital verden.

6.1.3 Barnehagelæreren som privatperson

Noen faktorer som kan være med å påvirke dømmekraften man har som profesjonell utøver er hvilke holdninger og tanker man har som privatperson. Dette kaller Christoffersen (2011b, s. 82) *Personlig erfaring og karakter*. Disse vil være med å prege den profesjonelle utførelsen. Informantene viste stor bevissthet om digitale medier privat, og tok hensyn til både seg selv og andre rundt dem. Barnehagelærer (8) uttrykte at foreldre og kollegaer skulle kunne være trygge på henne som person, også som privatperson. Hun trakk også frem begrepet riktig tjenestevei, og brukte som eksempel

at Facebook ikke var et sted man burde ytre problemene om jobben. Alle disse elementene kan handle om tillit og *responsibility*, og ikke minst det etiske ansvaret man har for den *Andre* man forholder seg til (Lévinas, 2004; Østrem, 2015, s. 265).

Ved å være seg bevisst på hva man skriver og legger ut på nett som privatperson, kan man vise at man utøver praktisk dømmekraft gjennom den konkrete situasjonen (Christoffersen, 2011b, s. 74). Selv om alle har rett til å være privatpersoner uten å hele tiden måtte tenke på jobben sin, viste informantene en stor bevissthet i å uttrykke at man ikke kan gjøre som man vil når man ikke er på jobb. Denne bevisstheten om at man er et forbilde, kan gjøre at man blir mer forsiktig enn man behøver å være som vi drøftet tidligere (Christoffersen, 2011b, s. 84). Samtidig har kanskje barnehagelærer (8) vurdert konsekvensene dithen at det er viktig å ta dette hensynet.

6.2 Didaktisk kompetanse

Planlegging er en del av det didaktiske arbeidet. Og en av modellene som beskriver kompleksiteten man står i, er den didaktiske relasjonsmodellen. Dette er en modell det kan være en nyttig å bruke inn i arbeidet som pedagog (Bjørndal & Lieberg, 1978). Som barnehagelærer har man behov for ulike kompetansenivåer (Dale, 2012, s. 49). Da informantene ble spurt om de planla nøyte det digitale arbeidet i barnehagen, svarte de noe ulikt. Dette viste seg å handle om spontaniteten i arbeidet med barna, og flere av informantene trakk frem begrepet barns medvirkning som en viktig faktor for at de ikke alltid fikk mulighet til å planlegge. Barnehagelærer (7) uttrykte seg slik:

Blir mye på sparket og, for eksempel hvis man begynner å prate om et tema, så kan vi utforske det der og da. Jeg liker spontaniteten som skaper interesse hos barnet.

Dette viser at barnehagelæreren setter barns undring i fokus, noe som er nært knyttet til Rammeplanen. Der heter det at barna skal oppleve et stimulerende miljø som legger til rette for blant annet å utforske (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Dette kan vise at barnehagelæreren har fokus på barnets dannelse, og som Løkken (2007, s. 125) sier gir barnet mulighet til å medvirke i sin egen læring og innsikt.

Informantene trakk frem at det kunne være utfordrende å ta avgjørelser midt i en situasjon. Og på grunn av at de ikke alltid fikk planlagt det digitale arbeidet, kunne det oppstå uheldige situasjoner. I disse eksemplene beskrev informantene hvordan de taklet dette, og måtte sørge for å ta gode avgjørelser der og da. Det kan man knytte opp i mot barnehagelærerens klokskap, hans eller hennes fronesis, som handler om å ta riktige avgjørelser i den aktuelle situasjonen (Dale, 2012, s. 85).

Barnehagelærer (3) uttrykte at hun planla godt før hun brukte digitale medier i barnehagen, noe som kan knyttes opp mot Dales (Dale, 2012, s. 49) 2. kompetansenivå (K2). Hun trakk frem det med å bruke søkemotoren google sammen med barna, og viste til en episode hvor de hadde søkt på et bilde uten at hun var forberedt. Det dukket opp et annet bilde enn hun hadde tenkt, og hun måtte spontant ta opp et tema med barnegruppen, som hun skulle ønske hun hadde planlagt på forhånd. Her måtte barnehagelæreren handle i situasjonen, og det viser barnehagelærerens evne til å reflektere-i-handling (Schön, 2013, s. 26), noe som igjen kanskje kan utvikle viten-i-handling, slik at man vet hva man skal gjøre neste gang. Dette kan vi tro skjedde i denne situasjonen, hvor informanten endret strategi ved å planlegge mer før hun søkte opp informasjon via digitale medier i barnehagen. Som barnehagelærer må man bruke sitt faglige skjønn (Bølgan, 2018, s. 71). Barnehagelærer (3) hadde gjort seg noen kritiske erfaringer i sitt arbeid som igjen hadde endret praksisen, og gjort at hun ønsket å tenke annerledes rundt det digitale arbeidet (Hjorth, 2013, s. 7). Dette viser igjen at barnehagelæreren reflekterer, og evner å måle sitt eget arbeid opp mot tidligere erfaringer (Dewey, 2001a, s. 54). Hun hadde gjort seg noen erfaringer i det digitale arbeidet, som førte til at hun hadde endret sin praksis.

Men hva skjer med undersøkelsesfriheten når vi tar bort spontaniteten sammen med barna, og hvordan påvirker dette barnas medvirkning hvis de voksne skal ha full kontroll i forkant av situasjoner? Dette kan være et interessant spørsmål å stille seg. I følge Hennem og Østrem (2016, s. 98) har barna har en grunnleggende rett til å medvirke i sitt eget liv. Barnehagelæreren kan bli stående i en konflikt mellom det etiske ansvaret man har for å beskytte barna, og skulle ivareta plass for barnas spontane undring. Barnehagelæreren må evne å se det store bildet, og kunne tenke både før, underveis og

etter arbeidet. Det kan virke som flere av informantene har den didaktiske relasjonsmodellen, eller andre modeller integrert i sitt arbeid, blant annet med å vurdere barnas egne forutsetninger (Bjørndal & Lieberg, 1978; Engelsen, 2012).

En del av danningen er som nevnt tidligere at barna selv får mulighet til å medvirke i sin læring (Løkken, 2007, s. 125). Skal den voksne alltid ha kontroll, kan dette ødelegge for den spontane forskertrangen til barnet. Barnet kan raskt miste fokus innen den voksne er klar til å undre seg videre. Internett gir muligheter til å innhente informasjon raskere, og i mye større grad enn tidligere. Men på grunn av farene med internett kan det være lurt som barnehagelærer (1) påpeker, å være i forkant av situasjonen, samtidig som man har fokus på øyeblikket og barns medvirkning. Hun trekker frem det å lære barna dømmekraft. Hvis man skal man jobbe med barns etiske forståelse og digitale danning (Bølgan, 2018, s. 45), må man kanskje tåle at barna er deltakende i det digitale arbeidet i barnehagen, og derfor risikere å oppdage «farene» ved internett. Klarer de voksne å være noe i forkant slik som barnehagelærer (1) beskriver, så kan man kanskje klare å ta unna det som faktisk kan være skadelig for barna, uten å ta bort medvirkning og spontaniteten.

6.2.1 Mål for fremtiden

Informantenes bevissthet rundt hvordan digitale medier i barnehagen påvirker barna, vises når informantene snakker om hvordan dette kan påvirke fremtiden til barna. Som vi ser ut fra funnene, er alle enige om at digitale medier vil være med å påvirke fremtiden. Samtidig trekker informantene frem usikkerheten som ligger der. De spør seg hva barna egentlig trenger å lære, til videre utdanning og arbeid.

Barnehagelærer (3) trekker frem hvordan digitale medier kan være med å løfte frem barn som forsvinner i gruppa. Hun viser bevissthet om det sosiale aspektet i barnegruppen, ved å la noen barn få lov til å få en større rolle i gruppen, fordi dette kan ha en sosialt utjevne effekt. Å la noen barn få en annen posisjon enn andre, kan kanskje oppfattes urettferdig for barna, men likevel være det riktige å gjøre i noen situasjoner. Man må se på hva som er mest hensiktsmessig for alle, og Christoffersen (2011b, s. 74) hevder at dømmekraften blir synlig i slike situasjoner. Dette kan også knyttes opp mot Dales (2012, s. 85) beskrivelse av klokskap i arbeidet. I det digitale arbeidet tok barnehagelærer (3) en

avgjørelse om hva hun mente var rett i denne gitte situasjonen. Alle informantene i undersøkelsen hadde noen eller mange års praksis, som kan tyde på at de har gjort seg en rekke erfaringer som igjen påvirker deres måte å arbeide på. Noe har allerede blitt integrert i deres arbeidsmåte.

Når barnehagelærerne setter mål for arbeidet sitt, kan det være overordnede mål for hele gruppa. Barnehagelærer (7) trekker frem møtet med skolen:

Men de møter det jo i skolen, og da er det fint å bli kjent med det i barnehagen, for å utjevne sosiale forskjeller.

Her trekker hun frem viktigheten av at barn har så likt grunnlag som mulig når de begynner på skolen, siden barna kan ha ulik erfaring med digitale medier fra hjemmet. Bølgan (2018, s. 45) hevder at den digitale praksisen i barnehagen kan være med å forebygge mobbing og krenkelser, og være en del av den barnas digitale dannelse.

Klafki (2016, s. 14) kaller dette for den kategoriale dannelsen, der mennesket utvikler seg i en dialektikk med sine omgivelser. Ved at barna blir kjent med digitale medier i barnehagen, kan de tilegne seg en ny kategori som åpner opp for læring. Barnehagelærer (7) uttrykker bevissthet for denne kategoriseringen, og viser at det kan være fint å få kjennskap til noe de skal utvikle videre i skolen. Dette vil føre til at barnet åpner seg for en ny verden (Klafki, 2016, s. 17). Det er ikke slik at det er utdanningen i seg selv som danner barnets kompetanse, men den legger til rette for å utvikle ny kompetanse (Frønes, 2017, s. 23). Derfor må man også være åpen for nye måter å tenke på.

Barnehagelærer (1) diskuterer barnas fremtid. Hun trekker frem uttrykk som *et åpent sinn, få kjennskap til ulike verktøy og kunne håndtere ulike roller og mennesker*, som viktige faktorer for å mestre fremtiden. Denne barnehagelæreren hevder også at man kan bli et kompetent menneske uten digital kompetanse, men at denne kompetansen kan ruste dem bedre mot arbeidslivet. Klafki (2016, s. 78) trekker frem «De nye tekniske styrings-, informasjons- og kommunikasjonsmedier[...]» som et tidstypisk nøkkelproblem i samfunnet. Han hevder dette strekker seg inn i fremtiden, samtidig som det er et nøkkelproblem vi må forholde oss til her og nå. Det handler om å få en forståelse av hvordan denne moderne teknologien påvirker oss, og jobbe for å opparbeide en kritisk

forståelse i arbeidet med digitale medier. Ved å være seg dette bevisst, viser barnehagelæreren at det å få kjennskap til ulike digitale verktøy, kan åpne barnet opp for ny kunnskap. Man lærer å lære noe nytt.

Barnehagelærer (6) uttrykte bevissthet om hva digitale medier kunne ha å si for fremtiden til barna ved å bruke ord som *endringsdyktig og samarbeidsvillig*, som viktige faktorer for barna å lære allerede i barnehagen. I tillegg sa hun:

Jeg vil at barn skal bli mer kreative og lære seg og undre seg uansett hva. Barn bør få erfaring med å lære og utforske og ha tro på seg selv.

Dette kan tyde på at usikkerheten om hva barna vil møte i utdanning og arbeidslivet i fremtiden, har gjort barnehagelærerne bevisste på hva de tror er nyttig å lære, uavhengig av tema. Dewey (2001b, s. 69) fremhever at pedagogikken man holder på med, må rette seg mot fremtiden, samtidig som den er relevant og målbar i nåtiden. Barnehagelærer (6) uttrykker bevissthet om barnas læreprosesser, ved å trekke frem viktige egenskaper som det å være kreativ og undrende uavhengig av om det gjelder digitale medier eller ikke.

Danning i møte med digitale medier, handler om å være seg bevisst på hvordan det digitale påvirker oss, hvilke sosiale konsekvenser det får når vi bruker dem, og hvilke muligheter for misbruk som finnes (Klafki, 2016, s. 79). Flere bruker begrepet *digital danning* (Bølgan, 2018). Barnehagelærer (9) trekker frem hvilken makt digitale medier og Internett har, og at voksne i barnehagen må hjelpe barna til å forstå at man ikke kan *sluke alt rått*. Det handler om den kritiske forståelsen.

6.2.2 Kritisk tenkning

Klokskap i det didaktiske arbeidet handler nettopp om å være seg bevisst hva man velger å bruke i det digitale arbeidet i barnehagen, og på hvilken måte man velger å bruke det. «[...] å kunne vurdere når det er hensiktsmessig å bruke digitale verktøy inn i det pedagogiske arbeidet, og når det er hensiktsmessig å bruke noe annet» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Barnehagelærer (5) uttrykker nettopp dette:

Jeg er skeptisk til digitale verktøy for verktøyenes skyld.

Videre forteller hun at det skal støtte opp om arbeidet, men ikke erstatte. Dette kan bety at informanten viser en stor grad av bevissthet om når og hvordan digitale medier skal brukes i barnehagen. Bølgan (2018, s. 26-27) trekker også frem at digitale verktøy ikke er et mål i seg selv, og hevder at barnehagen bør gi barna noe annet enn underholdning. Utfordringen her blir jo at det er ulike muligheter i de ulike barnehagene. Bor man i en kommune med dårlig råd og lite muligheter til å kjøpe inn gode digitale verktøy, vil det kunne bremse mulighetene i barnehagen. Det hjelper ikke at man får gode kurs, hvis man ikke har tid til å lære seg det praktiske, eller hvis det er for mange barn om beinet. Økonomi som utfordring trekkes frem under kapittelet rammefaktor.

Løvlie (2011) trekker frem at danningen som skjer i en tid med store teknologiske endringer kan være risikabelt, men samtidig spennende, siden den kan gi oss en helt annen måte å tenke teknologi på. Han sier også at frem til vi adopterer teknologien fullt og helt i kulturen vår, vil den kanskje oppleves som en trussel. Når den er adoptert, vil den bli brukt uten at vi tenker noe videre over det (Løvlie, 2011, s. 347-348). Dette kan knyttes opp mot det barnehagelærer (5) uttrykker om at:

Vi må ha kritisk tenkning.

Flere av informantene fortalte at de hadde blitt mer åpne for bruken av digitale medier i barnehagen. Dette kan tyde på at Løvlie har rett. Når kulturen adopterer en aksept for å bruke det digitale, vil det til slutt bli så integrert at vi ikke tenker over at det er der lenger. Det kan virke som at informantene i undersøkelsen ikke har kommet dit ennå, men de viser at de reflekterer rundt det digitale arbeidet, både ved å trekke frem gleder og utfordringer.

Kyborgen, er et annet begrep Løvlie (2011, s. 352) bruker som en beskrivelse av grensesnittet mellom menneske og maskin. Dette er noe Løkken (2007) utfordrer ved å hevde at grensesnittet ikke skjer mellom mennesket og maskin i barnehagen, men mellom barna ansikt til ansikt. Kanskje er denne kritiske tenkningen helt nødvendig for å være seg bevisst denne dannelsen? Hun trekker også frem at en metafor om at menneske dannes i et grensesnitt mellom mennesket og maskin, gir en mer kjølig humanitet (Løkken, 2007, s. 127). Selv om Løvlie på mange måter presenterer en positiv vinkling på den digitale teknologien, trekker han også frem at det å bruke Internett i seg selv gir ikke

en bedre pedagogikk – tvert imot kan det skape et kunnskapskaos (Løvlie, 2011, s. 369-370). Utdanningsdirektoratet trekker nettopp frem dette, at det ikke handler om mest mulig digital bruk, men best mulig bruk (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Barnehagelærer (5) uttrykker nettopp bevissthet om den digitale dannelsen når hun trekker frem kritisk tekning. Det å bruke det når det er hensiktsmessig og nyttig gir best mulig bruk som er beskrevet over.

6.2.3 Vurdere og evaluere risiko

Barnehagelærer (3) uttrykte bevissthet om risikoen med bilder av barn på nett:

[...] jeg tenker på bilder som blir tilgjengelig for mottakere som ikke skulle ha tak i det.

Her uttrykker informanten en bevissthet om at det finnes noen utfordringer som på nettet. Klafki (2016, s. 78) hevder det er behov for en kritisk grunnutdanning om teknologi. Ved å starte med å bevisstgjøre barnehagebarn, vil man kunne legge et godt grunnlag for utdannelsen og kritisk forståelse videre oppover i grunnskolen. Da vil man kanskje være med å oppfylle det Klafki trekker frem som viktig i møte med den «nye» teknologien. Videre skriver han også om sin bekymringen for mulighetene ved misbruk av teknologi (Klafki, 2016, s. 79). Når barnehagelærere deler bilder på nett, eller oppbevarer persondata, kan dette by på utfordringer som de bør være bevisst på. Hvis man ikke har kunnskap om hva som kan skje med bilder på nett, så vil risikoen være større. Grunnutdannelsen bør altså starte i barnehagen, samtidig som alle de ansatte i barnehagen må få den grunnleggende opplæringen rundt digital dømmekraft før de opplever for mange uheldige situasjoner.

Barnehagelærer (3) uttrykte bevissthet om det etiske ansvaret hun har for barna når hun deler bilder. Barn i barnehagen kan ikke selv bestemme hva som ligger ute på nett av dem. Som barnehagelærer må man vite hva som er viktig å tenke over når det gjelder bildedeling av barn, blant annet å ha tillatelse fra foreldre (Bølgan, 2018, s. 82-83; Datatilsynet, 2018). Den faglige og etiske kunnskapen hjelper læreren å vurdere situasjonen. Ved å tilegne seg kunnskap, diskutere og reflektere med andre, kan man oppleve å etablere ny kunnskap som hjelper deg i arbeidet (Dale, 1999, s. 224).

Dette kan vi igjen knytte opp mot dannelsen i et teknologisk samfunn (Løvlie, 2011, s. 347). Det er jo interessant å se på hva vi dokumenterer i barnehagen, hvilke plattformer vi bruker for å registrere barn, og hvilke digitale verktøy vi presenterer for barna i barnehagen. Å henge bilder på veggen i barnehagen vitner, som Bølgan (2018, s. 27) sier, om at det finnes en digital praksis i barnehagen, men ikke nødvendigvis en klok digital praksis. Dette handler om dømmekraft og evnen til å vurdere hva som er god praksis og ikke. Denne dømmekraften ble trukket frem av barnehagelærer (1) som uttrykte dette:

Jeg vet jo hva digital dømmkraft går ut på. Det er jo å bruke internett på en klok måte. Men hva er klokt?

Det bør være idealet å gjøre arbeidet sitt godt, men hva som er et godt arbeid, er ikke alltid så lett å svare på. Det er mye vi kan gjøre i barnehagen, men ikke bør gjøre (Christoffersen, 2011b, s. 69). Ved da å tilegne seg ny kunnskap, få inn nye perspektiver, kan det hende at man endrer sin måte å tenke over utfordringer på, i forhold til tidligere situasjoner. Dette hører til det Dale (1999, s. 224) trekker frem som 3. kompetansenivå (K3) og barnehagelærerens evne til å reflektere over ny teori, og la den danne grunnlaget for ny kunnskap.

6.3 Rammefaktorer

Det finnes ulike faktorer som påvirker det pedagogisk arbeidet i barnehagen. Noen av disse faktorer har ikke barnehagelærerne selv noen mulighet til å påvirke. Det er en kjensgjerning at hverdagen i en barnehage er kompleks og uforutsigbar (Østrem, 2015, s. 265). Dette gjør hverdagen mer utfordrende også i forhold til de ukontrollerbare rammefaktorene. Tid, gruppestørrelse og økonomi er noen av faktorene som informantene trekker frem.

6.3.1 Tid som rammefaktor

Tid er en utfordring flere av barnehagelærere trakk frem når de snakket om kompetansehevingen. Det gjaldt tid til å sette seg inn i det digitale arbeidet, og tid til å gjennomføre i barnehagen. Når kommunen eller også staten tilrettelegger for kurs og kompetanseheving, kan det føles meningsløst å komme tilbake til barnehagen og ikke ha tid til å sette seg inn i den nye kunnskapen. Som barnehagelærer (2) uttrykte:

Men du får ikke tid til å prøve, selv om kursene er kjempebra. Viljen er der, men tida til å lære det eller få det automatisert tar lengre tid.

Det handler altså ikke om at de ikke ønsker det, men at de rett og slett ikke har nok tid til rådighet. Hennem og Østrem (2016, s. 127) trekker frem at det har blitt mer styring og mindre tillit i barnehagene. Dette kan forklare hvorfor barnehagelærerne i eksempelet fra boken til Hennem og Østrem, i tillegg til mine informanter bruker begreper som det er bestemt. Hvem stiller myndighetene til ansvar for å tilrettelegge for nok tid i barnehagene til implementering av nye digitale verktøy, og ikke minst nok ressurser til at det blir mulig å gjennomføre i praksis?

Man kan spørre seg hvem sitt ansvar det er å sørge for at det er tid nok til å utvikle lærende organisasjoner, og utvikle ny kunnskap. Dale (1999, s. 50) hevder at tiden er en forutsetning for denne utviklingen, og ved å gi rom for tid til refleksjon og utvikling mellom kollegaer, så kan man øke kvaliteten på arbeidet. Hva gjør man da om man ikke har tid? Tidligere i drøftingen så vi hvordan barnehagelærer (1) uttrykte bevissthet rundt det å arbeide sammen som et team, og å utvikle seg sammen. Barnehagelærer (8) trakk frem dette med å bruke ressursene i kollegagrappa, samtidig trakk hun også frem begrensningen som kom på grunn av mangel på opplæring. Det hjelper lite at barnehagelærerne vet at refleksjon sammen er viktig, om de vet å utnytte hverandres kompetanse, hvis ikke de samtidig har tid til å videreføre kompetansen slik at flere i organisasjonen blir gode. Det å gi rom for slik utvikling som Dale (1999, s. 50) trekker frem, kan være viktig for å integrere den digitale kompetansen til alle.

Når barnehagelæreren blir pålagt å arbeide med digitale medier i barnehagen, men har få muligheter til å påvirke faktorene rundt, kan det skape spenning eller konflikt og frustrasjon i arbeidet. Har man for lite digitale verktøy, kan det skape uroligheter i barnegrappa, noe som igjen gjør det mindre attraktivt å arbeide med det digitale. I dette spenningsfeltet mellom politikk og fag skal barnehagelæreren utøve sitt arbeid (Østrem, 2015, s. 263).

6.3.2 Gruppestørrelse som rammefaktor

Bølgan (2018, s. 26) hevder at digitale medier er verktøy som passer godt inn i barnehagen med tanke på at den både er gruppeorientert og fleksibel. Selv om informantene mine svarte at de ikke syns at barna skal være konsumenter i barnehagen fortalte de også om utfordring med nettopp til gruppestørrelse. Barnehagelærer (9) uttrykte at det trengs mindre grupper med barn, slik at de kan være delaktige. Barnehagelærer (5) brukte uttrykket mange om beinet. Dette kan bety at de har for lite digitale verktøy og ressurser i forhold til antall barn, slik at de kan bruke det på gode måter i barnehagen. Dette kan igjen gi utfordringer for det digitale arbeidet i. Barnehagelærer (9) legger ikke skjul på at det hadde vært ideelt hvis barna medvirket i det digitale arbeidet, men hun sliter med å gå i dybden med barna, og det blir lite barns medvirkning på grunn av for få ressurser. Dette gjør igjen at barn lettere blir konsumenter enn produsenter i møte med digitale medier i barnehagen. Barnehagelærer (9) sier dette:

Skal de være mer delaktige og bruke det mer må man ha mindre grupper med barn, så de får utbytte av det.

6.3.3 Økonomi som rammefaktor

I undersøkelsen min så vi at det var en sammenheng mellom det å føle at man hadde nok kunnskap om digital dømmekraft, og ha fått tilstrekkelig opplæring om det. Både det å skulle bruke digitale medier i barnehagen og håndtere det på forsvarlige måter er et pålegg fra myndighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017). I 2016 ble det etterlyst kompetanse på feltet. Nå i 2019 forteller flere av mine informanter om kurser de har vært på, problemet virker å oppstå når de skal bearbeide kunnskapen og integrere det i arbeidet. Barnehagelærer (1) uttrykte at det var et økonomisk spørsmål. Det er klart at barnehager med dårlig økonomi har mindre muligheter til å sette inn vikarer ved sykdom, kjøpe dyre digitale verktøy, og sørge for at barna kan jobbe i små grupper, slik at det blir lettere å følge opp hvert enkelt barn.

Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) tar ikke hensyn til at barnehager stiller med ulike forutsetninger for disse faktorene, og stiller like krav til barnehager uavhengig av om de har nok menneskelige eller teknologiske ressurser. I tillegg handler det kanskje om barnehagelæreres trygghet og selvtillit i møte med det

digitale arbeidet. Barnehagelærer (4) justerte seg opp når vi snakket om at hun jobbet med rammeplanen som en integrert del av det digitale arbeidet i barnehagen. Dette ble gjort etter at vi drøftet hvorfor hun skåret seg selv så lavt, og kan blant annet tyde på hvor viktig det er med et kollegialt felleskap, slik at kollegaene hjelper hverandre i refleksjonen (Dale, 2012, s. 196). Her blir igjen tiden viktig. Det kan være stor forskjell på å diskutere problemstillinger eller oppfatninger i forbifarten, i forhold til å sette av tid til å grundig å gå igjennom tanker og opplevelser av det digitale arbeidet.

Barnehagelærer (6) trakk frem kommersielle aktører som retter seg mot barn. Dette er noe det kanskje ikke snakkes så mye om, men viser at barnehagelæreren uttrykker en bevissthet om at det kan være aktører som har andre hensikter med digitale medier i barnehagen enn at det skal være pedagogisk. Det er et spenningsfelt i barnehagen hvor fag og politikk møtes, og ulike interesser kan komme i konflikt med hverandre (Østrem, 2015, s. 263). Når profesjonelle aktører retter seg mot barnehagene, er det ikke nødvendigvis med samme pedagogiske hensikt som barnehagelærerne har overfor barna. «Det profesjonelle ansvaret springer ut av tre forpliktelser: til myndighetene, til kunnskapen og til etikken» (Hennum & Østrem, 2016, s. 116). Barnehagelærer (3) uttrykte bevissthet om denne makten voksne har i møte med barna i barnehagen. Man må altså være seg sitt etiske ansvar bevisst og ta valg som man mener er riktig for barna i situasjonen. Kanskje må barnehagelærere tørre å stille seg kritiske til nye ting som innføres i barnehagen, for å beskytte barna. Kritisk tanke blir viktig.

7 Avslutning og konklusjon

I denne undersøkelsen har jeg sett på hvordan barnehagelærere uttrykker bevissthet om arbeid med digitale medier i barnehagen. Undersøkelsen tok utgangspunkt i teori, og kategoriene fra funn og kapitlene fra teori ble til slutt sammenfattet til tre nye hovedkategorier i drøftingsdelen. Disse kategoriene beskriver det jeg mener er fremtredende i min undersøkelse når barnehagelærere jobber med digitale medier i barnehagen. Kategoriene jeg valgte å trekke frem i drøftingen var: *profesjonell kompetanse, didaktisk kompetanse og rammefaktorer*.

Problemstillingen var som følger:

Hvordan uttrykker barnehagelærere bevissthet om arbeid med digitale medier i barnehagen?

Forskningsspørsmålene var som følger:

1. Hvilke uttrykk og begreper bruker barnehagelæreren som kan uttrykke deres bevissthet om det digitale arbeidet i barnehagen?
2. Hvilke tanker har barnehagelærere om digitale medier i barnehagen?

Min konklusjon er at informantene i undersøkelsen uttrykte bevissthet om arbeidet med digitale medier i barnehagen på flere måter. Dette gjorde de blant annet ved å stille spørsmål om bruken, reflektere over hvordan mediene påvirker oss og konkret komme med gode eksempler på hvordan mediene kunne styrke det pedagogiske arbeidet. De uttrykte at det var viktig med et kritisk blikk til hvordan man kan ta det digitale inn i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Ved å påpeke utfordringer, uttrykte de ikke nødvendigvis misnøye, men pekte på utfordringer i forhold til mulighetene de har i hverdagen. I likhet med tidligere forskning (Jernes, 2013), uttrykte også mine informanter en klar bevissthet om hvilke føringer Rammeplan for barnehagen la for det digitale arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017). På den måten viste de en god forståelse for styrende planer.

Noen av informantene hadde reflektert mye over arbeidet med digitale medier i barnehagen på forhånd, mens andre reflekterte mens jeg intervjuet dem. Alle informantene uttrykte en tydelig profesjonell kompetanse ved å vise evnen til å reflektere i, og over sitt eget arbeid med digitale medier (Schön, 1995). Måten de uttrykte dette på

var blant annet å peke på rammefaktorer som var utfordrende for det digitale arbeidet, og vise til ulike etiske problemstillinger de hadde stått ovenfor. Ved å drøfte etiske problemstillinger, viser de dømmekraft i arbeidet sitt (Christoffersen, 2011b). De viste en bevissthet om det digitale arbeidet også gjennom en ydmyk tilnærming over å ikke vite alt ennå. De fleste var positive, og flere hadde endret mening til å bli mer positive etter å ha fått mer kunnskap om temaet. Samtidig som flere uttrykte en type kritisk tenkning om mediens påvirkning og plass i barnehagen, blant annet ved å tørre å stille kritiske spørsmål om mediens betydning og påvirkning. Løvlie (2011) har trukket frem denne påvirkningen i sin tekst om teknokulturell dannelse tidligere. Dette kan igjen knyttes opp mot den digitale danningen og hvordan refleksjon over eget arbeid kan bidra til ny kunnskap (Dewey, 2001a; Schön, 1995).

Informantene i undersøkelsen uttrykte også bevissthet om det digitale arbeidet ved å tenke på ulike måter det har fungert godt i praksis, og hvordan de kunne benytte seg av denne ressursen i det pedagogiske arbeidet. Blant annet trakk flere informanter frem det å utjevne sosiale forskjeller, noe også Bølgan (2018, s. 45) fremhevet ved å si at digitalt arbeid i barnehagen kan bidra til digital danning gjennom å forebygge mobbing og krenkelser. Flere trakk også frem det med å møte utfordringene som ligger i fremtiden, og selv om det å bli digitalt dannet ikke nødvendigvis er det eneste viktige, så kan det være med på å gi barna en kompetanse som åpner opp en ny verden for dem (Klafki, 2016, s. 17).

Kollegafelleskap kom frem som en viktig ressurs hvor man kan utnytte hverandres kompetanse, og dette ble drøftet opp mot Dales (2012) teorier. Flere av informantene satt ord på behov for kompetanseløft, samtidig uttrykte flere at de var trygge på valgene de tok. De uttrykte ord som *makt*, *kompetanse*, *team* og *fremtid*. Under drøftingen knyttet jeg dette opp mot Klafki (2016, s. 78) som hevder at mediene kan få ulike sosiale konsekvenser, og at det er behov for en kritisk grunnutdanning, som knyttes til allmenndannelsen. Hvis barnehagelærerne får denne kompetansen, kan det bidra til å gi barna en start på grunnutdannelsen allerede i barnehagen.

To av informantene trakk også frem foreldresamarbeidet. De synes det var vanskelig å kommunisere det digitale arbeidet ut til foreldrene, og opplevde at det lett kunne misforståes. Selv om de visste at de jobbet pedagogisk og hadde en god plan for arbeidet, var de redde for at dette kunne oppleves på en annen måte for foreldrene. Det forventes at barnehageansatte skal kunne kommunisere det de gjør ut til foreldrene og møte foreldre som er skeptiske på en god måte (Bølgan, 2018, s. 95). Kanskje kan dette samarbeidet styrkes gjennom økt kompetanse og trygghet hos barnehagelærerne. Det handler ikke om trygghet for trygghetens skyld, men muligheten til å kunne stå for det man sier og gjør.

Alle informantene gav uttrykk for at de var seg bevisste den plikten de har overfor myndighetene om å bruke digitale verktøy i barnehagen. De uttrykte god didaktisk kompetanse ved å blant annet være bevisst innhold og planlegging i det pedagogiske arbeidet. Likevel gav flere uttrykk for at de var usikre på viktigheten av digitale medier i barnehagen. De viste til at de kunne havne i en personlig konflikt mellom egen overbevisning og hva de må utføre (Hennum & Østrem, 2016). Som barnehagelærer må du utføre arbeidet slik det er beskrevet og ut fra føringene du får fra myndighetene (Østrem, 2015). Ut fra undersøkelsen kan man se at dette ikke alltid samsvarer med virkeligheten. Informantene fortalte om gode kurs, noe som viser at det har skjedd en endring i fokuset på kompetanseløftet med tanke på digitale medier i barnehagen. Samtidig påpekte informantene noen utfordringer. De har ikke tid til å sette seg inn i det de lærte på kursene, i barnehagen. Det er ikke økonomi nok til å kunne organisere barna i så små grupper at det er hensiktsmessig, eller det er ikke nok ressurser til at man har kvalitet i arbeidet. I tillegg viser undersøkelsen min at barnehagelærere ønsker å gjøre det de er trygge på og kan stå inne for. De må reflektere over arbeidet sitt og ta valg knyttet opp mot sine egne erfaringer, samt disse føringene (Dewey, 2001a; Schön, 1995). Selv om barnehagelærerne bruker sin klokskap (Dale, 2012) i arbeidet og gjør så godt de kan med de midlene de har, blir spørsmålet om myndighetene legger til rette for at kunnskapen de får gjennom kurs også skal bli integrert i arbeidet deres?

Så hva blir da veien videre? Min undersøkelse viser at det er utfordringer med både tid og økonomi. For å kunne få på plass god planlegging, kompetanse og en trygghet i det

digitale arbeidet er man avhengig av å ha disse rammefaktorene på plass. Vi vet det er ulike forutsetninger i ulike barnehager og kommuner, noe det ikke ser ut til at *Rammeplan for barnehagen* tar høyde for (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil igjen gjøre at noen fremstår som «flinke» på området, mens andre kanskje får et ufortjent dårlig rykte. Barnehagelærere skal stå til ansvar for barna, foreldre og de som styrer barnehagen. Kanskje skal man tørre å legge ansvaret over på dem som styrer arbeidet i barnehagene politisk? Hvis barnehagelærere i utgangspunktet uttrykker at de er positive til å få ny kunnskap og kompetanse rundt bruken av digitale medier, og kursene de får er gode, så må det ressurser på plass slik at de får tid til å integrere det i det pedagogiske arbeidet barnehagen. Det hele bør handler om kvaliteten for barna. Dette uttrykte mine informanter bevissthet om. Informantene har uttrykt et ønske om å gjøre det som er best for både barnas nåtid og fremtid. Skal man ha fokus på digital dannelse er det viktig å kunne tenke kritisk og vurdere hva som er hensiktsmessig bruk av digitale verktøy og ikke. Det står altså ikke på bevisstheten til informantene om det digitale arbeidet i barnehagen, men det er behov for tilrettelegging av kompetansehevingen og tid til refleksjon.

8 Litteraturliste

- Aldhafeeri, F., Palaiologou, I. & Folorunsho, A. (2016). Integration of digital technologies into play-based pedagogy in Kuwaiti early childhood education: teachers' views, attitudes and aptitudes. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 342-360. doi: 10.1080/09669760.2016.1172477
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5 utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Bølgan, N. (2009). *Barnehagens digitale tilstand - Nasjonal kartlegging av utstyr, tilgjengelighet og bruk av digitale verktøy i barnehagen*. Oslo: Fornyings- og administrasjonsdepartementet; Høyskolen i Oslo; Synovate Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/fad/vedlegg/ikt-politikk/bhgs_digitale_tilstand.pdf.
- Bølgan, N. (2018). *Digital praksis i barnehagen : nysgjerrig, eksperimentell og skapende*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, S. A. (2011a). Innledning. I S. A. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk: om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (2 utg., s. 13-17). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, S. A. (2011b). Profesjonsetikk som dømmekraft. I S. A. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk: om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (2 utg., s. 65-88). Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (3 utg.). Los Angeles: Sage.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2012). *Pædagogik og professionalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Datatilsynet. (2018). *I beste mening: om bilder av barn på nett*. Datatilsynet Hentet fra https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk/veiledere/i_beste_mening_2018_print_lavopplost.pdf.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). B. Hensyn til personer (5-18). 7. *Ansvar for å informere*. Hentet 22.10.18 kl: 11.47 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Dewey, J. (2001a). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning : klassiske tekster* (s. 53-66). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (2001b). Planmessig ordning av lærestoffet. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster* (s. 67-79). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges? arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (6 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Frønes, I. (2017). Kompetansesamfunnets utfordringer. I M. Buunting & G. H. Moshuus (Red.), *Skolesamfunnet: kompetansekrav og ungdomsfelleskap* (s. 17-33). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold : en studiebok i didaktikk* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A. (2003). *Didaktikk for førskolelærere en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2 utg., s. 179-216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjorth, K. (2013). *Fra etisk engagement til etisk refleksion : analyse af en læreproces*. (ISBN: 978-87-995229-7-2). Videncenter for socialpædagogik og socialt arbejde, VIAUC Hentet fra https://www.ucviden.dk/portal/files/45506918/20130411_8_Fra_etisk_engagement_til_etisk_refleksion.pdf.
- Izumi-Taylor, S., Ito, Y. & Gibbons, A. (2010). Early Childhood Pre-service Teachers' Perceptions of Teaching Technology to Children in Japan and the United States. *Research in Comparative and International Education*, 408-420. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2010.5.4.408>. doi: 10.2304/rcie.2010.5.4.408
- Jacobsen, H., Kofoed, T. & Loi, M. (2016). *Barnehagemonitor 2015: Den digitale tilstanden i barnehagen* Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/barnehagemonitor-2015.pdf>.
- Jernes, M. (2013). *Interaksjoner i digitale kontekster i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Klafki, W. (2016). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier* (3 utg.). Århus: Klim.
- Kleven, T. A. (2014a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (Vol. 2, s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014b). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2 utg., s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskingsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Letnes, M.-A. (2014). *Digital dannelse i barnehagen: Barnehagebarns meningsskapning i arbeid med multimodal fortelling* (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Letnes, M.-A. (2016). *Barns møter med digital teknologi : digital teknologi som pedagogisk ressurs i barnehagebarns lek, opplevelse og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lévinas, E. (2004). *Den annens humanisme* (3 utg.). Oslo: Aschehoug i samarbeid med Fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for sprog og litteratur.
- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelse. I T. Moser & M. Röthle (Red.), *Rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 119-132). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2018). Danning. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen* (s. 110-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2011). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347-371). Oslo: Pax Forlag A/S.

- Molander, B. (1993). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Norsk senter for forskningsdata. (2019a). Hvordan kan jeg gjennomføre et prosjekt uten at det må meldes? Hentet 23.01.19 kl: 14:04 fra <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/index.html>
- Norsk senter for forskningsdata. (2019b). Må jeg melde prosjektet mitt? Hentet 23.01.18 kl:14:00 fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- Nyjordet, B. M. (2018). Barns mediehverdag - introduksjonskapittel. I B. M. Nyjordet (Red.), *Barns mediehverdag* (s. 11-23). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? : methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sando, S. E. (2014). *Barn, IKT og etikk. En studie i digital etisk dannelse, med norske barnehager som case* (Doktorgradsavhandling). Det teologiske menighetsfakultet Trondheim.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. London: Ashgate Publishing Limited.
- Schön, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker - tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Aarhus: Klim.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, California: Sage publications.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Digitale aktiviteter i barnehagen. Hentet 09.05.19 kl: 13:21 fra <https://www.iktplan.no/index.php?pageID=20&lang=nn&cat=1#windowOpen>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 263-300). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1

Informasjonsskriv om deltakelse i prosjekt

”Digital dannning i barnehagen- - Barnehagelæreres bevissthet i arbeid med profesjonsfaglig digital kompetanse i barnehagen»

Forespørsel

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i anledning min masteroppgave hvor hensikten er å belyse barnehagelæreres bevissthet i arbeid med digitale medier i barnehagen. For å finne svar på dette ønsker jeg å gjennomføre intervju med 5-8 barnehagelærere på Østlandet. Dette skrivet gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn

Mitt navn er Hege Kaspersen og jeg er mastergradstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge i faget pedagogikk – med vekt på didaktikk og ledelse. Jeg holder på med en undersøkelse om digital dannning i barnehagen. For å finne svar på dette har jeg utviklet et intervju for å gjennomføre intervjuer med barnehagelærere som jobber i barnehagen. Målet med dette er å få frem barnehagelæreres bevissthet knyttet til digitale medier i barnehagen, og hvilke opplevelser, erfaringer og refleksjoner de har til dette.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For deg som informant innebærer det å være med på et intervju med en varighet på ca. 30 minutter. Det er et semistrukturert intervju som består av påstander i forhold til digitale medier, og muligheten til å kommentere underveis. Det er også til slutt mulighet til å kommentere mer om dine tanker og refleksjoner rundt digitale medier i barnehagen. Dette datamaterialet skal være anonymt og jeg kommer ikke til å notere ned noe som kan identifisere deg eller andre. Om du ønsker kan du få mulighet til å lese over hva jeg har notert ned før vi går i fra hverandre. Intervjuet vil bli skrevet over på pc og oppbevart hos meg privat.

Hva skjer med datamaterialet?

Datamaterialet vil bli publisert i min masteroppgave på nett via Universitetet i Sørøst Norge. Planlagt prosjektslutt er 15.mai 2018.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig og delta i denne undersøkelsen, og ønsker du å trekke deg underveis i intervjuet kan du gjøre det. Ved å delta på dette intervjuet godtar du vilkårene for undersøkelsen.

Vennlig hilsen
Hege Kaspersen

Vedlegg 2

Intervjuguide;

Kriterier:

Jobbet mer enn 3 år i barnehage og jobber med barn fra 3 år og oppover.

Påstander om egen kompetanse:

| Hvor enig er du i utsagnet? | Uenig | Noe uenig | Noe Enig | Enig | Vet ikke |
|--|-------|-----------|----------|------|----------|
| Jeg er interessert i hvordan jeg kan bruke digitale medier med barn i barnehagen. | | | | | |
| Jeg føler jeg har fått tilstrekkelig opplæring om bruken av digitale medier. | | | | | |
| Jeg opplever at jeg har fått tilstrekkelig opplæring i forhold til digital dømmekraft. | | | | | |
| Jeg opplever å ha god nok kunnskap om digitale medier i barnehagen. | | | | | |
| Jeg opplever å ha god nok kunnskap om digital dømmekraft i barnehagen. | | | | | |

Har du kommentarer til noen av temaene over?

Påstander om ditt samarbeid med kollegaer om digitale medier:

| Hvor enig er du i utsagnet? | Uenig | Noe uenig | Noe Enig | Enig | Vet ikke |
|--|-------|-----------|----------|------|----------|
| Vi har faglige samtaler og refleksjoner i kollegagrupper om bruken av digitale medier i barnehagen. | | | | | |
| Mine kollegaers refleksjon om bruken av digitale medier, har fått meg til å endre min praksis. | | | | | |
| Jeg har reflektert over kollegaers digitale bruk i arbeid med barn. | | | | | |
| Kollegaers bruk av digitale medier har gitt meg ideer til mitt arbeid med barna. | | | | | |
| Ved å drøfte ting med kollegaer kan man bli mer oppmerksom på sin egen praksis i forhold til digitale medier i barnehagen. | | | | | |
| Det kan være nødvendig å veilede andre voksne rundt bruken av digitale medier i barnehagen. | | | | | |

Har du kommentarer til noen av temaene over?

Påstander om din bruk av digitale medier privat:

| Hvor enig er du i utsagnet? | Uenig | Noe uenig | Noe Enig | Enig | Vet ikke |
|---|-------|-----------|----------|------|----------|
| Jeg reflekterer ofte over digitalt innhold jeg møter på nett privat. | | | | | |
| Jeg tenker over bilder/informasjon jeg legger ut om andre på nett. | | | | | |
| Som barnehagelærer er jeg en rollemodell for barna i barnehagen også privat. | | | | | |
| Jeg setter meg inn i hva som er lov på nett privat. | | | | | |
| Jeg tenker over hvordan digitale medier kan påvirke oss som mennesker. | | | | | |
| Det er viktig for meg å tenke nøye over informasjon andre kan finne om meg på nett. | | | | | |

Har du kommentarer til noen av temaene over?

Om din egen bruk av digitale medier i arbeid med barna i barnehagen:

| Hvor enig er du i utsagnet? | Uenig | Noe uenig | Noe Enig | Enig | Vet ikke |
|---|-------|-----------|----------|------|----------|
| Jeg tenker meg alltid nøye om før jeg tar bilder av barn i barnehagen. | | | | | |
| Jeg har opplevd at ved å ta bilder av barn i lek, har leken blitt ødelagt. | | | | | |
| Jeg tar aldri bilder av barn slik at det forstyrrer leken deres. | | | | | |
| Voksne i barnehagen skal være sammen med barna når de bruker digitale medier. | | | | | |
| Hvis barn blir kjent med digitale medier i barnehagen, kan dette påvirke dem i fremtiden. | | | | | |
| Jeg har stått overfor etiske dilemmaer ved bruken av digitale medier i barnehagen. | | | | | |

Har du kommentarer til temaene over?

Om innhold i forhold til digitale medier:

| Hvor enig er du i utsagnet: | Uenig | Noe uenig | Noe Enig | Enig | Vet ikke |
|--|-------|-----------|----------|------|----------|
| Jeg er opptatt av å finne ut av hvilke kilder jeg bruker inn i det digitale arbeidet med barna. | | | | | |
| Jeg setter meg inn i innholdet på filmer, apper og programmer på forhånd, før barna får se/bruke det i barnehagen. | | | | | |
| Jeg er opptatt av at innholdet i digitale medier skal tilføre barnas læring noe positivt. | | | | | |
| Det er viktig å evaluere bruken av digitale medier i barnehagen. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Jeg jobber med digitale medier som en integrert del av rammeplanens faglige innhold. | | | | | |
| Før digitale medier brukes sammen med barna planlegger jeg godt. | | | | | |

Har du kommentarer til temaene over?

Barn i arbeid med digitale medier:

| Hvor enig er du i utsagnet? | Uenig | Noe uenig | Noe Enig | Enig | Vet ikke |
|--|-------|-----------|----------|------|----------|
| Barn bør få være kreative i arbeid med digitale medier | | | | | |
| Jeg har opplevd at kreativt arbeid med digitale medier tilfører leken noe. | | | | | |
| I barnehagen er det greit at barna er konsumenter i arbeid med digitale medier. | | | | | |
| Jeg tror barn som lærer koding i barnehagen er mer klar for å møte digitale medier i skolen. | | | | | |
| Jeg har erfart at digitale medier kan benyttes ute i naturen. | | | | | |
| Jeg har hatt opplevelser av at digitale medier påvirker leken i barnehagen negativt. | | | | | |

Har du kommentarer til temaet over?

Kan du si noe om dine egne holdninger, tanker og kunnskap om bruken av digitale medier i barnehagen. For eksempel hva du mener det er viktig å tenke over. Eller om du har endret mening i forhold til bruken, og hva som fikk deg til å gjøre det.