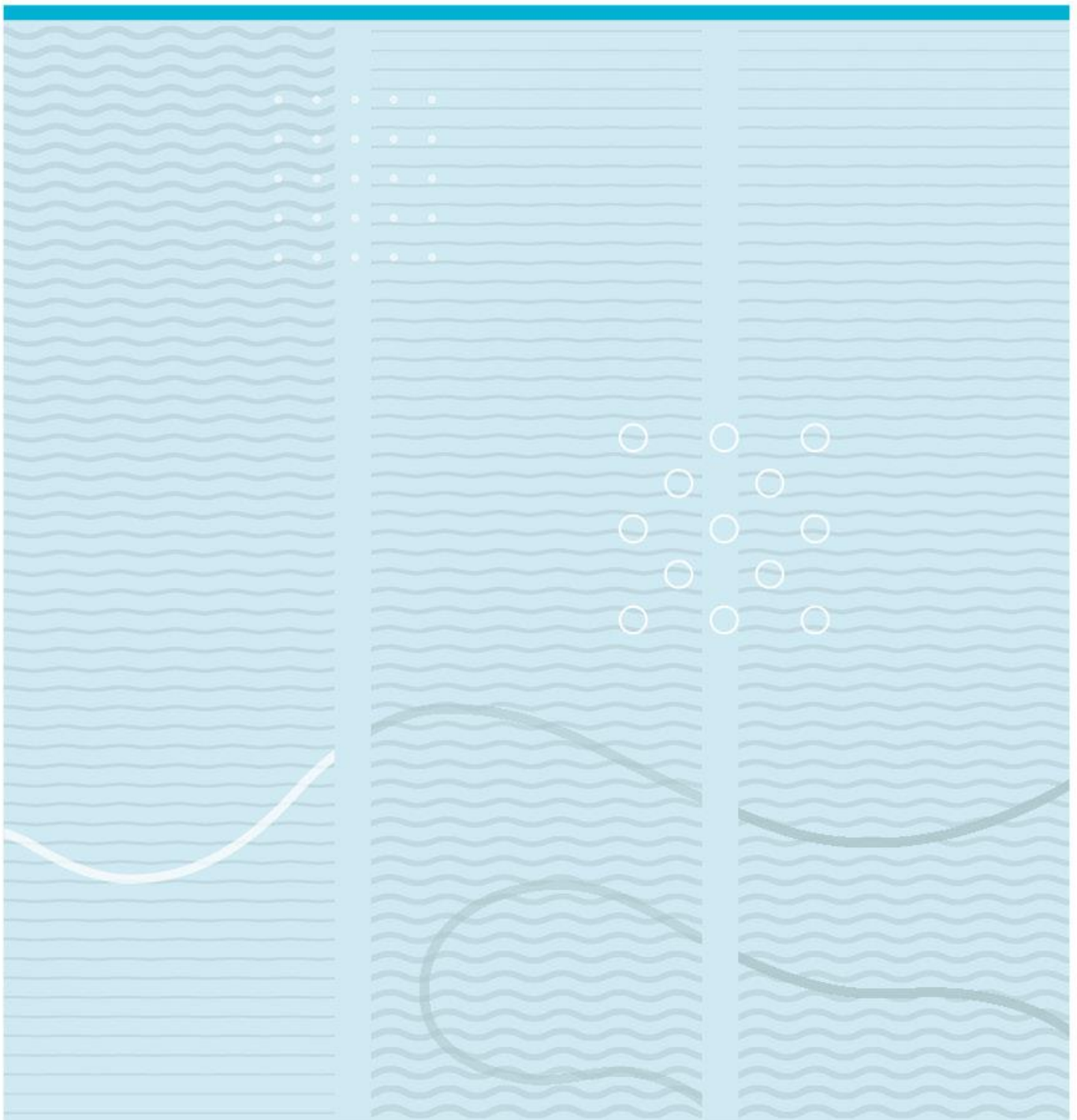


Anja Holmsen

Kraften av leken

En kvalitativ studie av miljøterapeuters opplevelse av fri lek, sosial kompetanse og skjermbruk.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for Helse- og sosialvitenskap
Institutt for Helse-, Sosial- og velferdsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Anja Holmsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for deg fenomenet skjermbruk, og hvordan det påvirker leken og den sosiale kompetansen. Fokuset blir å belyse miljøterapeutene sin opplevelse ved å basere oppgaven på spørsmålet:

Hvordan opplever miljøterapeuter at skjermbruk påvirker den frie leken og utviklingen av sosial kompetanse blant barna i småskolen?

For å besvare dette benytter jeg meg av kvalitativt dybdeintervju av seks miljøterapeuter som jobber på forskjellige barneskoler. For å analysere intervjuene brukte jeg meg av Braun & Clarke sin tematiske analyse. Funnene som kom frem av analysen ble drøftet i lys av tidligere forskning og teorier om lek, sosial kompetanse og Vygotskij's teorier om lek og den proksimale utviklingssone.

De empiriske funnene viser til at skjermen har fått en sentral plass hos barn og voksne. Med sin sterke tiltrekningskraft påvirker den både voksne og barn på flere måter, blant annet gjennom leken. Samtidig som det viser seg at det er de voksne som har den største innvirkningen på leken. Miljøterapeutene trekker frem at den frie leken i større grad enn tidligere må vike for organisert lek fra de voksne. Et annet viktig aspekt er at barna i større grad benytter seg av skjermen som en trygghetsfaktor, ved at de gjemmer seg bak den.

En av bekymringene til miljøterapeutene var at barna i mindre grad kobler på fantasien ved lek, og dermed mister deler av kreativiteten. Det viktigste aspektet miljøterapeutene trakk frem var derimot viktigheten av å etterstrebe en viss balanse mellom skjermen og leken. Slik at det ikke blir enten eller. Denne balansen er kompleks med mange faktorer som spiller inn. Skjermen er fortsatt et ganske nytt moment i hverdagen, men den skal ingen steder, den har kommet for å bli. Hvordan skjermen egentlig påvirker både voksne og barn er derfor et aspekt som i større grad kan påvirker tiden fremover. Med økt kunnskap følger også økt ansvar, og fagpersoner i skolen har en mer utfordrende jobb foran seg i prosessen mot å oppnå en utviklingsfremmende balanse.

Abstract

This master's thesis explores the phenomenon that is screen use, and how it effects outdoor play and social skills. This paper will shed light on how the social educator experiences by answering this question:

How does the social educators experience the effect of screen use in outdoor play and the development of social competence among children in elementary school?

To answer this question, I will use qualitative interview of six social educators from different elementary schools. I used Brown & Clarke thematic analysis to analyze the interviews. The findings are discussed in light of previous research and theories about playtime, social competence and Vygotskij's theories about playtime and the zone of proximal development.

The findings show that the screen has entered all our lives and effected both children and adults. Among other things, the screen effects children's playtime. All though the finding shows that the biggest impact on playtime comes from the adults. The social educators says that organized playtime takes over for outdoor playtime. Some children also use the screen as a safe space and something to hide behind.

One of the concerns of the social educator is that the children is using their imagination less, and that it leads to lesser creativity among the children. The most important aspect of the findings is the balance between screen use and outdoor play. It can't be ether or but must be enough playtime. This balance is complex, with a lot of interfering factors. The screen is still a relativity new part of the everyday life, but it's not going anywhere. How the screen really effects both adults and children is an aspect that we do not know the full consequences of yet. With more knowledge follows more responsibility. As professionals in the elementary school, they have a more challenging proses towards developmental balance between screen use and playtime.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Sammendrag | 3 |
| Abstract..... | 4 |
| Innholdsfortegnelse | 5 |
| Forord | 7 |
| 1 Innledning..... | 9 |
| 1.1 Formålet med oppgaven | 9 |
| 1.1.1 Forforståelse | 11 |
| 1.2 Problemstilling..... | 12 |
| 1.2.1 Begrepsavklaring | 13 |
| 1.2.2 Avgrensning av oppgaven..... | 13 |
| 1.2.3 Oppgavens oppbygging | 14 |
| 1.3 Vitenskapelig forankring..... | 15 |
| 2 Teoretisk rammeverk | 18 |
| 2.1 Sosial kompetanse..... | 18 |
| 2.1.1 Utviklingspsykologi | 20 |
| 2.2 Fri lek..... | 21 |
| 2.3 Skjermbruk | 23 |
| 2.4 Vygotskij | 25 |
| 2.4.1 Den proksimale utviklingssone | 26 |
| 2.4.2 Vygotskij's syn på lek..... | 26 |
| 2.5 Tidligere forskning..... | 27 |
| 3 Metode..... | 29 |
| 3.1 Kvalitativ metode..... | 29 |
| 3.1.1 Semistrukturerte individuelle intervju..... | 29 |
| 3.1.2 Personvern og samtykke | 30 |
| 3.1.3 Rekruttering og utvalg..... | 31 |
| 3.2 Gjennomføring av intervjuer og transkribering..... | 32 |
| 3.3 Tematisk analyse | 33 |
| 3.4 Forskningsetiske overveielser..... | 38 |
| 3.5 Styrker og svakheter ved oppgaven | 39 |
| 4 Miljøterapeutenes erfaringer | 41 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 4.1 | Miljøterapeutenes elevgruppe | 41 |
| 4.2 | De voksnes påvirkning på leken | 42 |
| 4.2.1 | Tilrettelegging for lek og balanse | 44 |
| 4.2.2 | Voksenstyrt lek | 45 |
| 4.3 | Skjermens innvirkning på barnas lek | 46 |
| 4.3.1 | Skjermens tiltreknings- og påvirkningskraft | 46 |
| 4.3.2 | Skjermen som trygghet og positive sider | 47 |
| 4.4 | Øvelse gjør mester i lek | 50 |
| 4.4.1 | Fantasiverden forsvinner fra leken..... | 51 |
| 5 | Diskusjon..... | 53 |
| 5.1 | Voksnes tilrettelegging for lek og balanse | 53 |
| 5.1.1 | Voksenstyrt lek | 54 |
| 5.2 | Skjermens tiltreknings- og påvirkningskraft | 56 |
| 5.2.1 | Skjermen som trygghet | 57 |
| 5.3 | Lekens grunnlag for utvikling..... | 59 |
| 5.3.1 | Fantasiverden, et sted for alle..... | 60 |
| 6 | Avslutning | 63 |
| 6.1 | Videre forskning | 64 |
| | Litteraturliste | 65 |
| | Vedlegg..... | 69 |

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har først og fremst vært en spennende og lærerik prosess hvor jeg har lært mye om hvor viktig og undervurdert lek kan være. Samtidig skal det ikke legges skjul på at det har vært en lang og til tider svært krevende prosess. Er det en ting jeg vil ta med meg videre fra denne prosessen er det å nedprioritere skjermen og heller sette av mer tid til livet og leken.

Denne oppgaven hadde aldri blitt en realitet uten så gode støttespillere som jeg har hatt rundt meg. Jeg vil takke min veileder Line Joranger for gode faglige innspill og konstruktive tilbakemeldinger. En stor takk til alle miljøterapeutene som stilte opp og fortalte og lek og skjerm med et brennende engasjement. Masteroppgaven ville ikke vært mulig uten dere.

Jeg vil gjerne takke min kjære familie og svigerfamilie for støttende ord, gode diskusjoner og oppmuntring når jeg har trengt det som mest. En spesiell takk til mor og svigermor for korrekturlesing og utallige gode tilbakemeldinger. Takk til alle medstudenter og venner som har bidratt til gode refleksjon og faglige diskusjoner. Til slutt vil jeg gi en ekstra stor takk til min samboer Anders, for din uendelige støtte, motiverende ord og tålmodighet når prosessen har stagnert.

Trondheim, 14. mai 2023

Anja Holmsen

Driv kunstneren ut: all lek vil du dermed fordrive og mister
du evnen til lek, da mister du livet

- André Bjerke *Kunstneren*

1 Innledning

I 2019 kom verdens helseorganisasjon (WHO) for første gang med konkrete anbefalinger for skjermbruk for barn (World Health Organization, 2019). De la grunnlaget for Helsedirektoratet (2022) sine råd som kom i 2022. De trekker tydelig frem at skjermbruken bør variere mellom aktiv og passiv bruk, det vil si mellom spill og andre aktiviteter som kan ses på som kognitivt utfordrende og passiv tv titting. I tillegg til at den bør nedprioriteres i forhold til fysisk aktivitet og bevegelse.

Ifølge FNs barnekonvensjon (Barnekonvensjonen, 1989, art. 31) artikkel 31 har barn rett på hvile, fritid og lek. Disse rettighetene er under konstant trussel, ved at de voksne har et større fokus på lekbasert læring og utvikling (Glaser, 2018, s. 15). Dermed er det mange som betegner artikkel 31 som «den glemte rettigheten». Det å leke blir sett på mer som luksus enn en grunnleggende nødvendighet for barnets utvikling (Öhman, 2012, s. 30). Barnerettskomiteen beskriver lekens betydning slik:

«Leken er ett av de trekkene som er mest kjennetegnende for de første barneårene.

Gjennom leken kan barnet utnytte og utfordre sine evner og anlegg, slik at de er utviklet til enhver tid, enten de leker alene eller sammen med andre» (Öhman, 2012, s. 29–30).

1.1 Formålet med oppgaven

De siste 10 årene har det skjedd en omfattende digitalisering av skolen. I løpet av denne perioden har nesten alle barn i grunnskolen mottatt sin egen digitale enhet. I tillegg til at 9 av 10 barn på 10 år nå har sin egen mobiltelefon (Kunnskapsdepartementet, 2023). Denne utviklingen har ført til at regjeringen har satt ned et utvalg for å se nærmere på barnas skjermbruk, og hvordan det innvirker på aspekter som søvn, læring og psykisk helse. Kunnskapsminister Tonje Brenna uttaler at man trenger ytterligere kunnskap for å finne en best mulig balanse mellom det analoge og digitale (Kunnskapsdepartementet, 2023). I skolehverdagen er det samspeillet mellom elevens sosiale og faglige læring, samt utvikling som er i fokus. Den faglige læringen kan ikke isoleres bort fra den sosiale. Skolens mål er at hver enkelt elev skal bidra inn i fellesskapet, slik at også fellesskapet skal bidra til alle elever sin trivsel på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Skjermbruk som tematikk er et høyaktuelt og svært betent tema. Alle har en mening om det, noen mener skjermbruk er bra, andre mener det ikke er det. Noen mener at skjermbruken blir svartmalt og overdramatisert, mens andre igjen mener samfunnet ikke er nok bekymret. En ting som er sikkert er at skjermen er over alt, og de barna som vokser opp i dag, er den første generasjonen som vokser opp med en skjerm i hånda.

Barn i småskolen tilbringer store deler av dagen sin på skolen. Enkelte barn tilbringer opp mot 8-9 timer på skolen og SFO i løpet av en dag. Dermed er det essensielt for barnets utvikling hva som skjer på skolen og SFO, siden store deler av deres utvikling skjer nettopp der. I rammeplanen for SFO er et av hovedfokusområdene leken. Det skal tilrettelegges for lek og at alle barn skal få muligheten til å bli med på leken og føle mestring. Det skal også tilrettelegges for at leken skal bidra til å utvikle vennskap, relasjonsbygging, språkutvikling og kreativitet. I tillegg skal de bidra til å inspirere til aktivitet gjennom lek. Men først og fremst skal SFO legge til rette for og inspirere til et godt lekemiljø for alle barn (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Leken er en viktig del av barnets utvikling av sosial kompetanse. Den legger grunnlaget for å bygge vennskap og god kommunikasjon med andre. Lek og sosial kompetanse henger tett sammen, men hvordan blir dette forholdet påvirket av samfunnsendringen skjermen har ført til? Har det en påvirkning i det hele tatt? Eller er bare enkelte hysterisk uten grunn? Dette var spørsmål jeg reflekterte mye over, spesielt i tiden jeg jobbet på SFO. Dermed var det et naturlig valg for meg å se nærmere på dette gjennom min masteroppgave.

Formålet med denne oppgaven blir å se nærmere på hvordan skjermen påvirker leken og den sosiale kompetansen til de barna som vokser opp i dag. Jeg anser dette som en viktig del av dagens samfunnsutvikling, siden barna som vokser opp i dag er fremtiden. Hvis skjermen viser seg å ha en innvirkning på barnets utvikling, vil det kunne være relevant for samfunnet å se nærmere på. Slik at det er mulig å øke fokuset på de utviklingsfremmende faktorene og forebygge de utviklingshemmende faktorene.

En sterk sosial kompetanse blant barn forebygger alt fra ensomhet til psykiske utfordringer. Ved å øke fokus på å styrke barnets sosiale kompetanse så tidlig som mulig vil det kunne føre til økt livskvalitet. Det er gjennom leken at barnet utvikler sin identitet og selvoppfatning. Her utvikler dermed barnet sin sosiale kompetanse, som igjen stimulerer barnets sosiale motivasjon (Lillemyr, 2020, s. 160).

1.1.1 Forforståelse

Det å være bevisst egen forforståelse både ved oppstart av prosjektet og gjennom prosessen er relevant av flere grunner. Forforståelsen er et utgangspunkt for hvordan oppgaven skal tolkes gjennom en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, samt at oppgavens relabilitet og validitet avhenger av det. Før jeg valgte det aktuelle temaet for oppgaven har jeg reflektert mye over skjermbruk, både mitt eget og de barna og ungdommene jeg har jobbet med. Min opplevelse er at skjermens tiltrekningskraft er til tider overveldende og vanskelig å motstå, spesielt for barn.

Da koronapandemien ble en realitet, ble jeg som alle andre i større grad enn tidligere lenket til en eller flere skjermer. Aktiviteter som tidligere ble gjennomført fysisk, skjedde nå over en skjerm. Barn og ungdom hadde i perioder hjemmeskole, og når de først kom tilbake på skolen var de oppdelt i små kohorter uten muligheter for å leke med barn fra andre kohorter. I denne perioden jobbet jeg på SFO og som assistent på skolen. Min opplevelse av denne perioden var at skjermen gikk fra å bli et redskap eller et verktøy for læring, til å bli en essensiell del av hverdagen som hverken barn eller voksne klarte seg uten. Dermed begynte jeg å reflektere over hva dette gjør med oss som voksne, og barn som ikke kjenner til noe annet.

I løpet av tiden jeg tilbrakte på SFO observerte jeg aldri at noen lekte mor, far og barn som var en stor slager når jeg vokste oppe. Heller ikke så jeg noen leking med pinner eller andre varianter av det jeg anser som fantasifulle leker. Det jeg derimot observerte var barn som lekte spill fra ipaden som Amongus, Pokémon eller mer brutale varianter som Fortnite eller Squidgame. I tillegg var det også mange som lekte mer typiske leker som sisten, boksen går eller fotball.

Det er svært tydelig at mye har endret seg siden jeg selv gikk i småskolen. Fokuset er ikke lenger å leke galopphest eller mor, far og barn. Det er ikke nødvendigvis noe i veien med det, det har kommet mye positivt ut ifra skjermen sitt inntog i allmennhverdagen. Likevel undrer jeg på hvordan fagarbeidere i skolen opplever det. Er skjermen et positivt innskudd til utviklingen? Observerer miljøterapeutene som i større grad har fokus på det sosiale, de samme trekkene jeg la merke til? Eller kanskje det var tilfeldige trekk knyttet til denne ene skolen?

Personlig opplever jeg at skjermen til tider kan ta litt over mitt eget liv, alt handler om skjerm i en eller annen grad. Går man tur hører man på musikk eller podkast, fredag eller lørdagskvelden er man samlet rundt TV-en for å se det nyeste fra gullrekka. Uansett hvor jeg befinner meg, er telefonen med meg, og jeg er nok ikke alene om dette. Min fordel var at skjermen ikke var en hverdagsgreie før langt oppe i ungdomsårene, dermed rakk jeg å gjøre alle de utviklingsfremmende aktivitetene barndommen har å by på. Men hva med dagens barn? Når barna før lekte med en telefon ved å si «HALOOO», mens nå blir de opp og ned som alle andre voksne. Mange mener vel sin egen oppvekst var best, men jeg undrer meg over om det faktisk stemmer? Var alt bedre før? Når man hadde all tid i verden til å leke, fantasere og være med venner i stede for å måtte prioritere inn skjermen i en ellers travel hverdag.

Jeg er svært nysgjerrig på det store fenomenet skjermbruk og hvordan det faktisk påvirker barna. Jeg går inn i dette prosjektet med et åpent sinn, men med en grunnleggende tro om at skjermen påvirker oss mer enn vi tror. Kanskje ikke bare på positive og utviklingsfremmende måter. Jeg anser at jeg er bevisst den forforståelse jeg bringer med meg inn, og er spent på hvordan den blir påvirket gjennom ny innsikt og forståelse.

1.2 Problemstilling

I min masteroppgave ønsker jeg å se nærmere på hvordan barnas lek og sosiale kompetanse påvirkes av skjermbruken. I tillegg ønsket jeg å undersøke de som jobber i skolen sin opplevelse av denne tematikken.

Med bakgrunn i tematikken og interessen for fenomenet, utviklet jeg denne problemstillingen:

Hvordan opplever miljøterapeuter at skjermbruk påvirker den frie leken og utviklingen av den sosiale kompetansen blant barn i småskolen?

1.2.1 Begrepsavklaring

I denne oppgaven kommer jeg til å ta utgangspunkt i begreper som kan tolkes på flere måter. Jeg vil dermed kort presentere definisjonene jeg har som utgangspunkt for oppgaven.

Skjermbruk: er en samlebetegnelse for skjermbruk og skjermtid, dette vil definere både den aktive (sosiale medier, gaming, digitale lærings plattformer) og passive (TV) skjermbruken.

Fri lek: er aktiviteter hvor barna selv bestemmer hvem de skal være sammen med, hva de skal leke og hvor man skal leke.

Sosial kompetanse: beskrives som de settene av ferdigheter, kunnskap og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer. De skal bistå med å fremme utvikling, øke trivsel og etablere og vedlikeholde relasjoner. Med andre ord alle egenskaper som bidrar til at sosiale situasjoner mestres og at en gruppetilhørighet opprettholdes (Størksen, 2018, s. 81).

1.2.2 Avgrensning av oppgaven

Alle barn går på skole, det er en arena de tilbringer mye tid på. I skolen legger man grunnlaget for barnets læring og utvikling. I rammeplanen for SFO (Utdanningsdirektoratet, 2021) presiseres det at barnas behov for trygghet og trivsel skal ivaretas, samtidig som barna skal få mulighet til å ha en meningsfull fritid og lek. Skolen skal tilrettelegge for selvstendig og selvvalgt lek, aktiviteter og nok hvile. Videre blir det trukket frem at de digitale ressursene som blir benyttet i SFO sammenheng skal være hensiktsmessig, og bidra til å stimulere barnet til videre utforskning, kreativitet og skapende samhandling. Dette er mange retningslinjer som skal balanseres og ivaretas,

spesielt balansen mellom barnets ønske om digital lek og å begrense det til en stimulerende mengde. Dermed ønsket jeg å se nærmere på hvordan de ansatte i skolen opplevde hvordan skjermen påvirker og de dilemmaene som følger med.

For å belyse tematikken ønsket jeg å intervju miljøterapeuter som jobber i barneskolen. Bakgrunnen for at jeg ville se nærmere på miljøterapeutene og ikke lærerne, er at miljøterapeutene har en utdanning som i større grad fokuserer på sosiale aspekter og utvikling. Miljøterapeutenes rolle gir dem større mulighet til å fokusere på barnas samspill med andre.

Et annet av mine ekskluderingskriterier var at jeg utelukkende ønsket å intervju miljøterapeuter med 3-årig høyere utdanning. Det er fordi jeg anså at de i større grad kunne knytte sine observasjoner opp mot læringsteorier og dermed ha mer faglig tyngde bak sine opplevelser. Det avsluttende ekskluderingskriteriet var at jeg i utgangspunktet ikke ønsket å intervju miljøterapeuter som jobbet én-til-én, men heller jobbet med større grupper av barn. Dette var på bakgrunn av at jeg anså at de hadde et større overblikk over elevgruppen.

Jeg ønsket å se nærmere på miljøterapeutenes opplevelse av skjermbruk. Grunnlaget for det er at det er mange faktorer som spiller inn i samspillet mellom skjermbruk, fri lek og sosial kompetanse. I tillegg til at miljøterapeutene er fagpersoner som jobber med disse aspektene i det daglige. Jeg anser dermed at de har dannet seg noen tanker og meninger om denne tematikken med bakgrunn i sine opplevelser.

1.2.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er fordelt på seks kapitler. I det første kapitlet legger jeg kort frem bakgrunnen for oppgaven, forforståelse og den vitenskapelige forankringen oppgaven bygger på. Det andre kapitlet tar for seg det teoretiske og empiriske grunnlaget for oppgaven. Jeg vil starte med å belyse nærmere de sentrale begrepene i oppgaven: sosial kompetanse, fri lek og skjermbruk. Videre vil jeg trekke frem Vygotskij teoretiske perspektiv knyttet til lek og utvikling. Deretter vil jeg trekke frem tidligere forskning jeg anser som relevant for oppgaven.

I det tredje kapittelet vil jeg grundig ta for meg den metodiske fremgangsmåten for oppgaven. Før jeg vil avslutte med forskningsetiske overveielser, samt styrker og svakheter ved oppgaven. Videre er det kapittel fire hvor de sentrale funnene fra analysen vil bli presentert. Kapittelet er delt inn i tre hoveddeler: *de voksnes påvirkning på leken, skjermes innvirkning på barnas lek og øvelse gjør mester i lek*. Alle temaene vil bli presentert med tilhørende underkategorier.

I kapittel seks vil jeg besvare problemstillingen med å diskutere funnene fra analysen opp mot teori og tidligere forskning. Dette kapittelet vil også være oppdelt i tre deler, hvor den første ser nærmere på de voksnes tilrettelegging for leken og balanse. Videre vil jeg gå nærmere inn på skjermen som tiltrekning og påvirkningskraft, før jeg avslutter med å se nærmere på leken som grunnlag for utvikling. Til slutt vil kapittel syv ta for seg en oppsummering av oppgaven og forslag for videre forskning.

1.3 Vitenskapelig forankring

I denne oppgaven ønsker jeg å utarbeide en dypere forståelse rundt fenomenet skjermbruk, og hvordan dette påvirker aspekter som fri lek og sosial kompetanse. Problemstillingen søker å undersøke miljøterapeutenes opplevelse og erfaringer rundt sammenhengene mellom skjermbruk, fri lek og sosial kompetanse. Det innebærer å søke etter deres erfaringer og hvordan de med egne ord opplever at skjermbruken har en innvirkning på den sosiale kompetansen og den frie leken. Det er på bakgrunn av ønsket om å belyse miljøterapeutenes egne erfaringer og opplevelser at jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ metode innenfor en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

Ved at jeg søker miljøterapeutenes opplevelser og erfaringer rundt skjermbruk, og hva slags innvirkninger det har, vil det være naturlig å benytte seg av en fenomenologisk tilnærming. Bakgrunnen for det er at ved kvalitativ forskning peker fenomenologi på interessen for å forstå sosiale fenomener som skjermbruk ut i fra miljøterapeutenes egne perspektiver, og beskrive verden slik de oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Fenomenologien tar utgangspunkt i menneskets subjektive opplevelse og bygger på en underliggende forståelse om at realiteten er slik mennesker oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; Thagaard, 2021, s. 36). Gjennom det fenomenologiske

perspektivet skal jeg se nærmere på den meningen miljøterapeutene tillegger sine erfaringer av skjermbruk. De felles erfaringene til miljøterapeutene legger grunnlaget for å utvikle en generell forståelse av fenomenet skjermbruk (Thagaard, 2021, s. 36).

Gjennom denne oppgaven vil fenomenet som skal tolkes være miljøterapeutenes opplevelse av skjermbrukens påvirkning på fri lek og sosial kompetanse. Det vil være naturlig å benytte seg av en hermeneutisk tilnærming da det vil være sentralt når det handler om å forstå mennesker, mennesker sine handlinger og resultatet disse handlingene. All forståelse bygger på forforståelse. Hermeneutikken fokuserer på meningsinnholdet og betrakter handlinger som tekster som kan fortolkes (Thagaard, 2021, s. 39). I løpet av prosessen med å tolke og analysere dataene som kom frem gjennom intervjuene, har det ført til en dypere innsikt. Denne innsikten har blitt styrket av teorien jeg har undersøkt i tilknytning til tematikken. Med utgangspunkt i den hermeneutiske sirkelen som fortolkningsramme anser jeg at jeg har utviklet en dypere innsikt og forståelsene rundt fenomenet skjermbruk og hvordan det påvirker leken (Steinsholt & Løvlie, 2004, s. 499). Hermeneutikken er en fortolkningslære som tar utgangspunkt i å forstå og ikke bare forklare handlinger. Tolkningen av handlinger vil påvirkes av den som tolker sine egne vurderinger, forforståelse og konteksten rundt det som skal tolkes (Thurén, 2009, s. 113). Ved en hermeneutisk tilnærming blir fokuset rettet mot fortolkningen av dypere meningsinnhold enn det som anses som umiddelbart innlysende (Thagaard, 2021, s. 37).

I denne oppgaven vil jeg benytte meg av kvalitativt dybdeintervju som metode. Dybdeintervjuene vil være den metodologiske tilnærmingen knyttet til fenomenologi. Målet er å få miljøterapeutene til å sette ord på hvordan de forstår sin verden, hvordan «ting» er og hvorfor de er slik de er, spesielt i forbindelse med fenomenet skjermbruk (Tjora, 2021, s. 30–31). Metodologi omhandler den prinsipielle og fundamentale tenkemåten eller forståelsesformene som ligger til grunn for metodene. Metodologi kan på den måten ses på som de generelle prinsippene for utvikling av kunnskap (Larsen, 2017, s. 16).

Tilnærmingen jeg benytter meg av vil være empiri nær da jeg tar utgangspunkt i transkripsjonene og det miljøterapeutene har fortalt, og kobler det opp mot teorien. Dataene har blitt spesifikt samlet til dette prosjektet. Jeg benytter meg av en induktiv tilnærming fordi jeg har en problemstilling, jeg tester ikke en hypotese. Ved en induktiv tilnærming trekker man allmenne og generelle konklusjoner ut ifra empiriske fakta. For å vite hvor pålitelig en induktiv påstand er må man vite hvordan den er utført (Thurén, 2009, s. 27–28). Dette beskrives gjennom metodekapittelet i oppgaven. Når man benytter seg av en induktiv fremgangsmåte tar man ikke utgangspunkt i noen bestemt teori, men har heller en mer åpen tilnærming, med en problemstilling som endrer seg i løpet av prosessen. Relevant teori kobles inn etter at dataene er samlet inn (Larsen, 2017, s. 24).

2 Teoretisk rammeverk

I denne delen av oppgaven fremlegger jeg det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgaven. Jeg vil først beskrive sosial kompetanse og utviklingspsykologi. Videre går jeg nærmere inn på fri lek og skjermbruk, og avslutter med Vygotskij og tidligere empiri på området.

Tidligere forskning og den litteraturen som er anvendt gjennom oppgaven, har i hovedsak blitt anskaffet gjennom benyttelse av databaser som Oria, Google Scholar og Google. Søkeordene som er bruk er «sosial kompetanse /social competence/ social skills», «Screen /Screen use /Screen time», «fri lek/ lek/ play/ play time», «barn/ children», i forskjellige kombinasjoner. Gjennom disse søkeordene fikk jeg et godt grunnlag for videre søk, i tillegg til at de viste til relevant litteratur gjennom referanselister.

2.1 Sosial kompetanse

Terje Ogden (2022, s. 210) definerer sosial kompetanse som hvordan man integrerer tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde positive relasjoner. Videre handler det om å ha en realistisk oppfatning av egen kompetanse, om sosial mestring på kort og lang sikt, og om sosial aksept og personlige vennskap. Sosial kompetanse vil være sentralt for hvordan leken fører til utvikling av sosial motivasjon. Den sosiale kompetansen handler om hvor kompetent man er til å skaffe seg situasjonsspesifikke sosiale mål. Som igjen fører til handlinger og prestasjoner i positiv forstand, ikke bare for seg selv, men også for andre (Lillemyr, 2020, s. 168).

Skolen er en viktig arena for utvikling av sosial kompetanse i barneårene. Gjennom skolen blir barna introdusert til de sosiale hierarkiene i samfunnet som ofte baserer seg på popularitet blant venner. Dette utspiller seg ved at barna raskt legger merke til andres sosiale kompetanse, og spesielt der den er mangelfull. Dermed er fokuset til mange barn å forsøke å bli godtatt av de andre, og å unngå avvisning og utestengelse (Ogden, 2022, s. 213). Sosial kompetanse består av flere aspekter, det er ingen enkelt ferdighet som vil være nok for å utvise en god sosial kompetanse. De sosiale ferdighetene må læres og

utøves frivillig for å danne byggesteiner i den sosiale kompetansen (Junge et al., 2020). Gjennom å imitere og observere kan barna lære og trene på sine sosiale ferdigheter. Hvordan ferdighetene kan benyttes kan også læres bort gjennom undervisning. Derimot er det ingen garanti at barna tar i bruk de sosiale ferdighetene selv om de lærer dem (Ogden, 2022, s. 215).

Selv om barna lærer seg sosiale ferdigheter, er de selv nødt til å anvende dem. For at barna skal anvende de ferdighetene de har, må de ha en grunnleggende motivasjon, og et ønske om å benytte seg av dem. For at barna skal lære hvordan de får seg venner, må de aktivt ta i bruk sine ferdigheter (Ogden, 2022, s. 216). Gode språkferdigheter, adekvat kroppsspråk og et kompetent bruk av øyekontakt, ansiktsuttrykk og bevegelser er alle forutsetninger for sosiale ferdigheter. Turtaking, bruk av pauser og hvordan nærhet til andre blir regulert er også ferdigheter som inkluderes (Ogden, 2022, s. 216).

Barnet er ikke født med gode sosiale ferdigheter, det er noe de må få tillært gjennom påvirkning fra familie og venner, positive forbilder og andre rollemodeller. Det handler om å ha et optimistisk og positivt syn på miljøets innvirkning på barnets sosiale utvikling. Denne kunnskapen er en viktig forutsetning for at barnet skal klare seg godt på flere aspekter i livet, som på skolen, i fritiden, men også senere i yrkes og familielivet. Dermed har sosial kompetanse en sterk egenverdi (Ogden, 2022, s. 231). Både familie og venner har en sentral plass i barnets utvikling, men de har forskjellige roller. De jevnaldrende barna formidler væremåte og hvilke sosiale spilleregler som fungerer i samfunnet på en bedre og ofte mer akseptert måte enn foreldrene (Glaser, 2018, s. 12). Jevnaldrenderelasjonen krever også mer av barnet, ved at de hele tiden trenger vedlikehold. Blant annet ved at de andre barna kan kutte ut vennskapet hvis de opplever urettferdighet eller urett. Relasjonen mellom barn og voksen vil i mye større grad kunne tåle det, ved at man for eksempel ikke slutter å være forelder hvis barnet gjør noe dumt (Greve, 2018, s. 383-384).

Når et spedbarn knytter seg til sine foreldre skjer det instinktivt, dette kan ses på som sosial utvikling. Den sosiale utviklingen tar utgangspunkt i de biologiske forutsetningene hos barnet, i tillegg til miljøet som finnes hjemme og på skolen (Størksen, 2018, s.

81). Den sosiale kompetansen kan beskrives som barnets evne til å samarbeide, hevde seg selv, vise empati og ansvarlighet overfor andre. Summen av alle disse ferdighetene er sosial kompetanse. Den bygger på barnets tidlige tilknytnings- og læringserfaringer, for så å videreutvikles og anvendes av barnet når det må tilpasse sin egen atferd (Størksen, 2018, s. 81). Den sosiale kompetansen utvikles videre ved at barnet befinner seg i komplekse sosiale situasjoner hvor de hele tiden må justere sin egen atferd ut ifra situasjonen, samtidig som de må fortolke det som skjer. Dette er komplekse ferdigheter som bygger på barnets egen evne til å finne en balanse mellom egne og andres behov, og tilpasse egen atferd ut ifra dette (Størksen, 2018, s. 81-82).

2.1.1 Utviklingspsykologi

Utviklingspsykologi er nøkkelen til forståelsen av all menneskelig fungering, ved at det handler om menneskets erkjennelse av den fysiske og sosiale omverden. Utviklingspsykologien omhandler menneskers handlinger, vurderinger, følelser og opplevelser, i tillegg til deres deltakelse i sosiale nettverk og i samfunnet (Tetzchner, 2012, s. 17). Individets evner og egenskaper er ifølge utviklingspsykologien ikke forutbestemt, men heller resultater av en kompleks samhandling mellom biologiske og miljømessige forhold. Med andre ord er det ikke et spørsmål om arv eller miljø, men heller om hvordan disse samhandler med hverandre gjennom de ulike fasene av individets utvikling (Tetzchner, 2012, s. 17).

Menneskets utvikling er ikke forutbestemt, verken biologisk eller miljømessig. Den kan påvirkes i stadig nye retninger. Utvikling er en livslang prosess som ikke kan ses på som bestemte mønstre i et tidsperspektiv. Likevel kan man se at det er spesielle tidsepoker barnet er spesielt sensitivt for å lære seg egenskaper som å snakke eller gå, forutsatt en viss grad av stimuli (Glaser, 2018, s. 13). Den menneskelige utviklingen foregår til en viss grad på en lignende måte hos alle mennesker uansett kultur, samtidig som den skjer svært forskjellig fra den ene kulturen til den andre (Glaser, 2018, s. 13).

Utviklingspsykologien omhandler hvordan individer endrer seg sosialt, mentalt og atferdsmessig, hvilke prosesser som ligger til grunn for denne utviklingen og hvilke forhold som har betydning for endring (Glaser, 2018, s. 14; Tetzchner, 2012, s. 17). Det er gjennom utviklingsprosessen at barn får sine fysiske, kognitive og

personlighetsmessige egenskaper, og etablerer sine personlige relasjoner og sin plass i samfunnet (Tetzchner, 2012, s. 22).

Utvikling er en tidsbundet prosess av endring og tilpasning. Det skjer en endring i menneskets struktur og fungering som er et resultat av samspillet mellom biologiske og miljømessige forhold over tid (Tetzchner, 2012, s. 23). Kjernen i utviklingsprosessen er at det skjer en transformasjon, nemlig at det enkle utvikler seg til noe mer komplekst eller at begrensede ferdigheter blir til mestring. Eksempelvis et barn som går fra å stå til å etter hvert ta sine første skritt. At det skjer en endring hos barnet, er hovedkjennetegnet på utvikling. For at det skal skje utvikling må det være både en endring og en bevaring hos barnet. Ved at barnet utvikler nye måter å se verden på, men som bygger på tidligere erfaringer (Tetzchner, 2012, s. 26). Barnets emosjonssystem har et medfødt grunnlag, mens barnet vokser og utvikler sitt emosjonssystem vil reaksjoner på hendelser endre seg og kan bli borte. Samtidig som de emosjonelle reaksjonene blir utløst av nye hendelser (Tetzchner, 2012, s. 26).

2.2 Fri lek

Leken legger grunnlaget for utviklingen av barnets kognitive, sosiale og atferdsmessige ferdigheter. I tillegg til at leken er barnets viktigste kilde til lykke (Bang Nes, 2018, s. 375). Leken er imidlertid et begrep det kan være utfordrende å definere eller beskrive. Leken kan ses på som en tilstand som kommer og går, men som barnet hele tiden har tilgang til. En tilstand hvor fantasien, følelsene og fleksibiliteten får utfolde seg fritt. Gjennom leken har barnet mulighet til å utvikle erfaringer, samt å bli kjent med omgivelsene det befinner seg i (Lillemyr, 2020, s. 30). En god lek kan føre til at barnet blir helt oppslukt og hevet til et nivå utenfor seg selv. Barnet kan da befinne seg i en tilstand hvor det glemmer seg selv, men har tilgang til friheten og utfoldelsen som gjør det mulig å finne seg selv igjen (Lillemyr, 2020, s. 30). Gjennom leken kan barnet tre inn i en egen verden preget av lykke og hengivelse. Barnet vil alltid søke etter denne opplevelsen av glede, fryd og spenning. I denne flyten finnes ikke kjedsomhet eller angst, dermed vil denne tilstanden inneholde en drivkraft til mestring av utfordringer (Kibsgaard, 2018, s. 354).

Leken kan ses på som barnets primære arena for å uttrykke seg selv. Leken er viktig for å etablere en sterk selvfølelse, samt opplevelsen av kompetanse og mestring hos barnet.

Med andre ord må barnet selv oppleve å ha kontroll og følelsen av å kunne ta initiativ i leken. For å sikre dette er det avgjørende at barnet får tid og rom til å leke (Öhman, 2012, s. 15). En viktig forutsetning for at barn skal utvikle motivasjon til lek, er at de får lov til å ha det artig og være glad i leken. Barns humor er annerledes enn voksnes, de voksnes væremåte kan legge en demper på barnets humor (Kibsgaard, 2018, s. 362). Det er de voksnes ansvar å se når barna trenger å leke alene uten voksne, og når det kan være fordelaktig med voksenstøtte. Det finnes alltid de barna som ikke deltar i leken av forskjellige grunner. Det kan være at de ikke skjønner leken eller har erfaringer med avvising. Mange av disse barna mangler gode samspillsferdigheter. Deltakelse i lek sammen med voksne vil da kunne være en viktig begynnelse for å bygge opp gode lekserfaringer og samspillskompetanse (Kibsgaard, 2018, s. 363).

Leken kan være en problemløsningsprosess for barnet, der de får muligheten til å utforske egne evner, behov, interesser og generelle forutsetninger. Eksempelvis kan barn som opplever noe de ikke helt forstår eller noe de synes er vanskelig, ta dette opp i leken. Dermed kan barnet gjennom leken og samspillet med andre oppnå en større klarhet rundt sosiale eller emosjonelle utfordringer (Lillemyr, 2020, s. 31). Gjennom uforpliktende leksituasjoner kan barnet på sine egne premisser utforske prosessene som igjen legger grunnlaget for barnets sosiale kompetanse. Leken gir nemlig barnet en unik mulighet til å prøve seg frem og prøve ut manglende innsikt og forståelse i en uforpliktende og lavrisiko sammenheng (Lillemyr, 2020, s. 31). En annen viktig side av leken er betydningen den har for barnets selvoppfatning og identitet. Gjennom leken lærer barnet å kjenne seg selv og utvikler da tillit og respekt overfor seg selv og hva der er i stand til å mestre (Lillemyr, 2020, s. 31). Lek er en lavrisiko-situasjon, dermed vil ikke barnet føle at det kan mislykkes eller er under vurdering, siden leken er på liksom.

Å utvikle et positivt og stimulerende lekemiljø handler om å både sanksjonere og støtte barna. Det handler om å ta vare på barnas lekeerfaringer og gi dem nytt liv ved å introdusere dem til nye aspekter av fantasien (Öhman, 2012, s. 15). Barnas lek er ofte svært allsidig og kan raskt endre karakter og tematikk. Hvis barna inviterer de voksne inn i sin lek, gjelder det for den voksne å oppdage barnas spontane uttrykk og innspill, for så å se på de som mulige byggesteiner for lekens videre utvikling (Glaser, 2018, s. 17). Det

er de voksne sitt ansvar å påse at barna har tilstrekkelig med tid og mulighet for lek. Barn krever ikke stort tilrettelegging for å kunne gjennomføre leken. Det eneste de trenger er trygge steder de kan utforske, for å forvandle og skape om ting til lek og dermed skape sine egne lekeverdener (Öhman, 2012, s. 30). Lek bidrar til læring, men når leken utelukkende ses på som et redskap for læring, risikerer man sterkere voksenstyring. Det fører til at barnets egne kreative og fantasifulle ideer kommer i skyggen (Kibsgaard, 2018, s. 353).

2.3 Skjermbruk

Skjermen er over alt, den er i hjemmet, i barnehagen og på skolen. I 2021 forteller to av tre foreldre at deres barn mellom 4 og 6 år bruker mindre enn to timer på skjerm hver dag, som ikke inkluderer barnehagen (Dahle et al., 2021, s. 23). En annen rapport viser til at over halvparten av alle 9 åringer bruker ett eller flere sosial medier hver dag (Medietilsynet, 2022). Andre større og internasjonale studier viser til at man kan trekke frem en sammenheng mellom mobilbruk og blant annet ensomhet, depresjon, angst og søvnproblemer. Hovedpoenget her er at skjermtiden stjeler tid man kunne brukt på andre og mer helsefremmende aktiviteter og behov, som blant annet trening, lek eller sosial omgang med andre (Hjelle, 2022, s. 8).

Til og med Apples grunnlegger Steve Jobs forteller at han praktiserer store begrensninger i skjermbruken for sine barn. Grunnlaget for det er at teknologien er svært avhengighetsskapende, spesielt for barn og unge (Hjelle, 2022, s. 9–10). En av årsakene til at skjermen er avhengighetsskapende er på grunn av at teknologien stimulerer hjernens dopaminsenter. Dopamin kan beskrives som hjernens drivstoff for motivasjon og læring. Teknologigigantene oppnår trofaste kunder ved å utvikle teknologi som stimulerer dopaminproduksjonen i hjernen (Hjelle, 2022, s. 13–14).

For at folk skal benytte mest mulig tid på produktene, lønner det seg for teknologigigantene å få folk avhengig. Et eksempel er hvordan Snapchat introduserte «streaks», noe som førte til at ungdommer brukte tusenvis av timer hvert år i flere år for å ikke miste «streaken» sin. En viktig grunn for at dette fungerer, er ungdommens frykt for sosial eksklusjon, samt å skuffe den andre parten (Hjelle, 2022, s. 25).

Smarttelefoner er mer avhengighetsskapende enn for eksempel TV og radio, det er to hovedgrunner til det. Den ene er på grunn av dopaminfestene som finner sted i belønningssenteret i hjernen, som man alltid ønsker mer av. Den andre er mangelen på «stoppsignaler», som kan hjelpe oss med å avslutte. Når man ser på TV blir vi jevnlig presentert stoppsignaler, som ved at episoden er ferdig, og vi må ta et aktivt valg om å se videre. Derimot finnes det ingen ende på for eksempel Instagram, Tik Tok eller Facebook (Hjelle, 2022, s. 26). På grunn av denne mangelen på stoppsignaler tilbringer man mer tid på skjerm enn planlagt. Barn og unge er spesielt sårbare for dette, hovedsakelig på grunn av at det først er rundt 25 års alderen at den prefrontale korteks blir ferdig utviklet. Prefrontale korteks hjelper deg med å se konsekvenser av handlingene dine og styrer impulskontrollen. På grunn av dette klarer barn og unge å sitte lenger sammenhengende å spille i motsetning til voksne. I tillegg til at unge kan glemme å dekke sine grunnleggende behov som toalettbesøk og å spise (Hjelle, 2022, s. 27).

Selv om skjermbruken kan virke skremmende, så er det ikke skjermen i seg selv som påvirker hjernens utvikling hos barn. Men mangelen på annen stimulering (Hjelle, 2022, s. 75). For å sikre normalutvikling hos små barn er hjernen avhengig av omfattende og variert stimulering. Lengre og sammenhengende skjermbruk blir dermed for passiv aktivitet for hjernens optimale utvikling. For å sikre en mest mulig optimal utvikling er barn avhengig av interaksjon med andre hvor de blir oppmuntret til å snakke, samhandle og leke. Det vil bistå barnets hjerne i utviklingen av problemløsning og andre utøvende ferdigheter (Hjelle, 2022, s. 76).

Et annet viktig poeng i forhold til hjernen vår er at den baserer seg på det såkalte «use it or lose it»-prinsippet. Med det menes at de funksjonene og områdene som finnes i hjernen trenger jevnlig vedlikehold. Når man benytter seg av disse, vil koblingene forsterkes. Samtidig hvis man ikke benytter seg av dem, vil de svekkes (Hjelle, 2022, s. 68). Et eksempel er telefonnummer. Før mobiltelefonen kom, kunne de fleste telefonnummeret til hele vennegjengen. Når man derimot har alle nummerende lagret på telefonen, har man ikke lenger behov for å huske på dem, og man glemmer dem.

2.4 Vygotskij

Læring kan forstås som en sosial prosess, siden det ikke skjer noe læring uten at individet står i et samspill med de sosiale omgivelsene. Det kan være i skolen, sammen med vennene eller med familien (Imsen, 2014, s. 183). I likhet med utviklingspsykologien var Vygotskij tydelig på at man ikke kan forstå psykologiske fenomener i et her-og-nå perspektiv. Forhistorien og fremtiden individet utvikler seg mot, må også tas med i betraktningen. Dette perspektivet kalles for genetisk metode og omhandler forståelsen av mennesket i sitt individuelle og kollektive historiske utvikling (Imsen, 2014, s. 187). Vygotskij hevdet at utvikling må forstås som et resultat av flere ulike utviklingsprinsipper, og at ulike prinsipper kan gjøre seg gjeldende med forskjellig styrke i ulike perioder av livet (Imsen, 2014, s. 187).

De biologiske utviklingstendensene og de sosiale forholdene blander seg sammen med hverandre og danner en sosiobiologisk linje i barnets personlighet. Menneskelig utvikling kan i følge Vygotskij kjennetegnes som samspillet mellom modning og forhold i miljøet. Med andre ord er det utgangspunkt i sosial aktivitet som fører til intellektuell utvikling og tenkning. Den individuelle, selvstendige tenkningen er sosialt betinget og er et resultat av sosialt samspill mellom barnet og andre mennesker. Det er nemlig slik at sosial aktivitet skaper individuell utvikling. Utviklingen går fra en tilstand hvor barnet kan gjøre ting i samspill sammen med andre, til en tilstand hvor barnet kan mestre å få til den samme tingen alene (Imsen, 2014, s. 187–188).

Vygotskij sin teori trekker frem språket som det viktigste redskapet barnet har for å tilegne seg kultur, kunnskap og generell sosialisering til andre mennesker. Det gryende språket er byggesteiner for tenkningen, nettopp med bakgrunn i at barnet etter hvert begynner å snakke med seg selv, noe som senere gjør at erfaringer internaliseres som tenkning (Imsen, 2014, s. 189). Denne indre talen legger grunnlaget for selvrefleksjon og bevissthet. Språket gjør det mulig for individet å reflektere over egne handlinger og på den måten også seg selv. Etter hvert som barnet slutter å snakke høyt med seg selv, blir språket en nødvendig forutsetning for den intellektuelle utviklingen (Imsen, 2014, s. 190). Menneskets kulturelle utvikling er en helhetlig prosess i bevisstheten, hvor følelser og tanker ses i sammenheng med hverandre (Lillemyr, 2020, s. 110).

2.4.1 Den proksimale utviklingszone

Menneskets utvikling går fra det sosiale til det individuelle. Dermed vil barnet klare å utføre en handling i samspill med andre før barnet er i stand til å utføre handlingen på egenhånd (Imsen, 2014, s. 192). På den måten blir barnets medhjelper, om det er en voksen eller en venn som har blitt vist dette før, det Vygotskij kaller en medierende hjelper. Dermed er mediering et sentralt aspekt ved utviklingen. Avstanden mellom det barnet får til på egenhånd og det barnet får til med bistand, kalles for *den proksimale utviklingszone* (Imsen, 2014, s. 192).

Vygotskij sin teori om den proksimale utviklingssonen signaliserer at alle har et potensial til å utvikle seg og mestre oppgaver. Fokuset må være på fremtiden og hva barnet kan oppnå, ikke på fortiden og hva barnet allerede har lært. På denne måten vil man kunne vekke til liv utviklingsprosesser som ligger i den nærmeste utviklingssonen (Imsen, 2014, s. 193). Vygotskij var tydelig på at det kun er voksne eller andre med mer kunnskap som kan inneha rollen som medierende hjelper. Hvis to barn sitter sammen og jobber seg frem til en løsning, vil ikke det være mediering men heller sosial konstruktivisme (Imsen, 2014, s. 193). Læring og utvikling står i et gjensidig forhold til hverandre helt fra barnets første levedag (Lillemyr, 2020, s. 111).

Hvis undervisningen til barnet blir lagt opp til den utviklingen som barnet allerede har nådd, blir undervisningen kjedelig. Derimot hvis undervisningen er lagt opp til den utviklingen barnet er i ferd med å nå, vil barnet synes det er mer spennende (Lillemyr, 2020, s. 111). Vygotskij er tydelig på at han mener at all kognitiv utvikling og tenkning har et utgangspunkt i sosial aktivitet (Lillemyr, 2020, s. 112).

2.4.2 Vygotskij's syn på lek

Kjennetegnet på lek er at barnet lager en imaginær situasjon. Leken oppstår fordi barnet ikke kan oppfylle sine egne behov, og i stede setter i gang med en imaginær aktivitet. Leken har også regler barnet må forholde seg til, bevisst eller ubevisst. Leken er regulert og ikke tilfeldig aktivitet (Imsen, 2014, s. 198). Vygotskij er tydelig på at leken har en enorm innflytelse på barnets utvikling. Som en del av leken hever barnet seg over de fysiske begrensningene som ligger i miljøet. Omverdenen mister sin dominans over barnet gjennom lek. Barnet kan gjennom leken begynne å handle selvstendig i forhold til

sine oppfattelser (Imsen, 2014, s. 198). Gjennom leken skaper barnet sin egen proksimale utviklingszone, med det menes det at barnet ligger foran sin egen utvikling og tilpasser leken slik at barnet har noe å strekke seg etter i leken og på den måten utvikler seg. Slik blir det mulig å skape en imaginær situasjon hvor behov kan tilfredsstilles og problemer kan løses (Lillemyr, 2020, s. 113).

Fantasien er et middel for at barnet bedre kan forstå virkeligheten. Opplevelser er noe av det grunnleggende i denne sammenhengen. De erfaringene barnet gjør seg gjennom opplevelser er med å utdype oppfatningen av virkeligheten for barnet. Opplevelsene vekker fantasien og legger grunnlaget for leken (Lillemyr, 2020, s. 114). Følelsene til barnet er også en viktig faktor her. Disse følelsene påvirker fantasien som en del av en intellektuell prosess, som videre utvikler kreativitet (Lillemyr, 2020, s. 114). Vygotskij hevder at fantasi er like viktig for en vitenskapsmann som for en kunstner. Leken kan på mange måter anses som en arena hvor man kan forene perspektivene kunst og rasjonalitet (Lillemyr, 2020, s. 110).

2.5 Tidligere forskning

Det er gjennomført flere studier som ser på sammenhengen mellom skjermbruk og sosial kompetanse. Senere er det også gjennomført studier som i tillegg tar for seg fri lek. Flere av de første studiene er gjennomført av forskere i Australia. Den ene studien så på effekten familiebaserte intervensjoner kunne ha for å redusere skjermbruk og øke graden av fri utendørs lek hos førskolebarn (Hinkley et al., 2017). Etter intervensjonene var gjennomført, tilbrakte barna en signifikant mindre andel tid på skjerm og mer på fri lek. Barnas sosiale ferdigheter sammenlignet med deres alder og kjønn hadde utbedret seg markant. I tillegg til at barna viste styrkede ferdigheter innenfor empati, engasjement og selvkontroll. De kunne ikke knytte endringene til bruk av noen spesifikk type skjerm.

En annen australsk studie så på sammenhengene mellom skjermtid, fri lek og sosiale ferdigheter blant førskolebarn, og om det var forskjeller basert på kjønn. Hypotesen de jobbet ut ifra var at skjerm hadde en negativ innvirkning, mens den frie leken vil ha en positiv innvirkning på de sosiale ferdighetene (Hinkley et al., 2018). I studien fant de at en høyere grad av skjermbruk og en lavere grad av fri lek kan ses i sammenheng med

dårligere sosiale ferdigheter blant barn. Studien viser at det ikke er sammenheng mellom noen av formene for sosiale ferdigheter de testet for, og bruken av pc eller forskjellige former for elektroniske spill. Derimot kunne de se en negativ sammenheng mellom tv titting og prososial atferd, samarbeid, dominerende atferd, selvkontroll og generelle sosiale ferdigheter (Hinkley et al., 2018).

En norsk studie støttet av NTNU i Trondheim så på hvilken effekt skjermbruk har på den emosjonelle forståelsen blant barn i alderen 4-6 år og igjen ved 8 år. De fant at barn som brukte mer tid på skjermbaserte aktiviteter hadde en dårligere emosjonell forståelse to år senere, sammenlignet med barn som hadde en mindre grad av skjermbruk. De konkluderte med at resultatene viste at utvidet skjermtid kan påvirke små barns sosialiseringssprosess og resultere i en lavere evne til å forstå følelser (Skalická et al., 2019).

En studie fra Taiwan så på sammenhengen mellom foreldrekontroll, skjermbruk og sosial kompetanse. De fant at barns skjermtid hadde en negativ sammenheng med barnets sosiale kompetanse og kontrollen foreldrene utøvde. Med andre ord, når foreldrene engasjerte seg sjeldnere i interaksjon med barnet, ville barnet bruke mer tid på skjerm, og utvise en lavere grad av sosial kompetanse når de ble eldre (Ma et al., 2022). De fant også at å erstatte foreldre-barn interaksjon med skjermtid kan begrense utvikling av barns sosiale ferdigheter. Til slutt konkluderer de med at sosial læring er en avgjørende faktor for barnets utvikling av sosial kompetanse. Barn lærer ofte sosiale konvensjoner ved å observere og imitere (Ma et al., 2022). I denne studien poengterer de tydelig de kulturelle forskjellene som kan påvirke skjermvanene, dermed blir ikke denne studien lagt like stor vekt på.

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg se nærmere på og beskrive de valgene jeg har tatt for å belyse problemstillingen gjennom bruk av kvalitativ metode. Metode er hvilken fremgangsmåte jeg benytter meg av, middelet for problemløsning og hvordan jeg kommer frem til ny kunnskap (Dalland, 2017, s. 51). Metode er dermed det redskapet vi velger å anvende på veien for å besvare problemstillingen, i tillegg til at den skal bistå med innsamlingen av data (Dalland, 2017, s. 52).

3.1 Kvalitativ metode

Målet med denne oppgaven er å belyse miljøterapeutenes mening og opplevelse knyttet til skjermbruk, og hvordan det henger sammen med fri lek og sosial kompetanse. Kvalitativ metode var et naturlig valg for å innhente data som ser på sammenhenger og helheter. Dette er også nyttig med tanke på at studien er svært feltnær siden informantene er praktiserende yrkesutøvere (Dalland, 2017, s. 53). Den kvalitative tilnærmingen gir oss dermed grunnlaget for å fordype oss nærmere i det sosiale fenomenet jeg har valgt å undersøke (Thagaard, 2018, s. 12).

Det å oppnå en forståelse av sosiale fenomener er en sentral målsetting innenfor den kvalitative tilnærmingen. Ved å intervju miljøterapeuter som har opplevelser eller erfaringer knyttet til skjermbruk, kan det bidra til å utvikle en forståelse av hvordan de opplever og reflekterer over fenomenet (Thagaard, 2018, s. 11). Siden jeg benyttet meg av den kvalitative tilnærmingen var det viktig at jeg gikk inn i prosjektet med en genuin nysgjerrighet over hvordan mennesker sine liv formes og hvordan den sosiale ordenen oppstår, i stedet for å anta at fenomener kan forklares ut ifra noen få spesifikke faktorer (Tjora, 2021, s. 36). Det var et naturlig valg å benytte meg av kvalitativt intervju som metode for datainnsamling siden formålet er å hente frem informantenes egne beskrivelser av fenomenet (Dalland, 2017, s. 65).

3.1.1 Semistrukturerte individuelle intervju

For å besvare problemstillingen i denne oppgaven valgte jeg å benytte meg av semistrukturert kvalitativt intervju. Grunnlaget for det er at det kvalitative intervjuet kan

beskrives som en samtale med en struktur og et formål. Den egner seg godt når man etterstreber å avdekke meninger, holdninger og erfaringer (Johannessen et al., 2016, s. 143; Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å benytte meg av kvalitativt intervju ville jeg kunne identifisere temaer og forhold som ikke sto i intervjuguiden i utgangspunktet. I tillegg kunne informantene komme på egne forhold som personlige opplevelser og erfaringer som de knyttet til sine holdninger eller opplevelser. Det utgjorde personavhengige aspekter som er vanskelig å forutse, men som kunne vise seg svært relevante for prosjektet (Tjora, 2021, s. 37).

Et semistrukturert intervju vil si at intervjuet er delvis strukturert. Det benyttes ofte en fleksibel intervjuguide. Selve intervjuene utspillte seg ved at jeg som intervjuer hadde ferdig formulerte spørsmål i intervjuguiden, men var fleksibel rundt rekkefølgen av spørsmålene, samt stilte oppfølgingsspørsmål der det ansås som nødvendig (Larsen, 2017, s. 99). Oppfølgingsspørsmålene stiltes som regel for å få informantene til å utdype eller være mer konkret. Gjennom et semistrukturert intervju var det lettere å tilpasse intervjuet til informanten og stille oppfølgingsspørsmål som gikk videre i dybden av informantens meninger og holdninger.

3.1.2 Personvern og samtykke

Før oppstart av prosjektet måtte det foreligge en godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD er personvernombudet for alle universitetene i Norge. Før jeg kunne sende inn en søknad måtte det utarbeides et informasjonsskriv med samtykkeskjema (vedlegg 1) og en intervjuguide (vedlegg 2). Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ble utarbeidet etter mal fra Sikt; Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. I tillegg til godkjenning fra NSD måtte det innhentes samtykke fra alle informantene som stilte til intervju. Det kalles for et fritt og informert samtykke. Det at samtykke er informert og frivillig vil si at informasjonen er oppfattet av kandidaten og at kandidaten forstår betydningen av frivillighet (Dalland, 2017, s. 240).

En del av informasjonen som står beskrevet i informasjonsskrivet er informantens mulighet til å når som helst kunne trekke sitt samtykke, uten å måtte begrunne hvorfor (Dalland, 2017, s. 82). I tillegg til at det er grundig beskrevet i informasjonsskrivet, ble

denne informasjonen gjennomgått før selve intervjuet startet. Det ble også forklart hva taushetsplikten innebar, nemlig at det som kommer frem av informasjon under intervjuet vil forbli mellom meg og informanten.

3.1.3 Rekruttering og utvalg

For å få sikre informanter skulle rekrutteringen foregå ved å kontakte miljøterapeuter jeg hadde kjennskap til fra tidligere gjennom praksisfeltet. Deretter skulle jeg benytte meg av snøballmetoden, ved at kandidatene mine henviste meg videre til nye potensielle informanter. Dette viste seg utfordrende da tidligere relasjoner enten ikke hadde mulighet til å delta som intervjukandidater, hadde byttet jobb eller responderte ikke på mine forespørsler. Dermed måtte jeg finne aktuelle informanter på andre måter.

Jeg tok da kontakt med rektorer på skoler som jeg visste hadde miljøterapeuter ansatt hos seg, med en forespørsel om de kunne henvise meg videre til aktuelle ansatte. Jeg mottok ingen respons på denne forespørselen. Etter en del undersøkelse på kommunens hjemmesider (Trondheim Kommune, 2023) fremkom det at det finnes en større andel miljøterapeuter som jobber på forskjellige skoler, i tillegg til en god del miljøveiledere, barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer. Jeg tok dermed direkte kontakt med individer som jobbet i slike stillinger. Ved at jeg tok kontakt med mulige informanter direkte, var jeg nøye med å innhente godkjenning til å gjennomføre intervjuene fra rektorene på de aktuelle skolene.

I utgangspunktet ønsket jeg mellom 5-7 informanter, men jeg gjorde fortløpende vurderinger i forhold til hvorvidt intervjuene besvarte problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s. 112). Ved å kontakte miljøterapeuter direkte mottok jeg respons fra 6 stykker som ønsket å stille til intervju. Av de 6 jobbet alle sammen som miljøterapeuter på barneskoler i samme kommune. 5 av de 6 kandidatene jobbet deler av arbeidsdagen én-til-én med et barn, mens den siste kandidaten jobbet med å tilrettelegge og bistå inne i klasser og med grupper av barn. Bakgrunnen til kandidatene var varierende, det var fire barnevernspedagoger hvorav to hadde videreutdanninger, en pedagog og en sosionom. Alle kandidatene hadde helt eller delvis SFO ansvar i form av at de deltok i store deler av

SFO dagen. En av kandidatene hadde i tillegg IT ansvar på den aktuelle skolen, en annen av kandidatene var ansatt på en mindre privat skole.

Da jeg startet å ta kontakt med informantene var et av mine ekskluderingskriterier at jeg i hovedsak kun ønsket miljøterapeuter som ikke jobbet én-til-én, men heller de som hadde fokus på klasser eller grupper. Grunnlaget for det var at jeg ønsket å sikre at informantene fremkom med relevante data opp mot problemstillingen, nemlig et strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s. 54). I løpet av prosessen med å få tak i informanter, fremkom det at de fleste som tok kontakt, jobbet en-til-en, i en eller annen grad. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene og bemerket meg at miljøterapeutene ofte jobbet både én-til-én og i grupper eller klasser. I tillegg til at de fleste hadde de observasjonene og innsikten rundt barnas sosiale kompetanse, lekevaner og skjermbruk som jeg var ute etter. Dermed måtte jeg endre inkluderingskriteriene jeg hadde satt for det strategiske utvalget.

3.2 Gjennomføring av intervjuer og transkribering

I utgangspunktet ønsket jeg å gjennomføre intervjuene fysisk, da det gjør det er lettere for meg som intervjuer å lese kandidatens kroppsspråk. På den måten kunne jeg tilpasse meg til informanten og legge til rette for at de skulle føle seg trygge i situasjonen. Ved gjennomføringer av dybdeintervju er man opptatt av hvordan intervjuet som sosial situasjon vil spille en rolle for det som sies (Tjora, 2021, s. 38). Dermed var det en overveielse som måtte gjøres da enkelte av kandidatene ønsket å gjennomføre intervjuet på teams. To intervjuer ble gjennomført over teams, mens resten ble gjennomført fysisk.

Ettersom jeg gjennomførte intervjuene, transkriberte jeg dem fortløpende. Transkribering er en måte å bearbeide et intervju på. Det er viktig at man som intervjuer er nøyaktig og tar grundige notater både under selve intervjuet og under transkriberingen. Både for å notere egne refleksjoner og tanker om mulige fortolkninger, og for å miste minst mulig av det som faktisk skjedde under intervjuet, som usikkerhet hos informanten, støttespørsmål eller kroppsspråk (Dalland, 2017, s. 88–89). Fortløpende transkriberinger er en god måte å starte analysen og bli kjent med dataene, det er også en viktig del av det å reflektere over om enkelte av spørsmålene i

intervjuguiden trengte endringer eller utdypinger. Underveis i transkriberingen av det første intervjuet, la jeg merke til at et enkelt oppfølgingsspørsmål kunne fremstå som ledende. Hensikten var i utgangspunktet at det skulle være oppklarende da informanten svarte noe upresist og utydelig, derimot kan man i etterkant diskutere om det fremsto som ledende. Jeg var ekstra bevisst på dette under gjennomføringen av de neste intervjuene for å unngå gjentakelse.

Jeg sikret kvaliteten på intervjuene fortløpende ved å støtte meg til Kvale og Brinkmann (2015, s. 194) sine kontrollspørsmål. Flere av informantene ble oppfattet som engasjerte i tematikken, og kom med spontane tilskudd av relevant informasjon flere ganger gjennom intervjuene. Ved flere anledninger var det nødvendig å stille kontrollspørsmål til informantene. Det var nødvendig for å oppklare potensielle utydeligheter og misforståelser, og på den måten minske muligheten for potensielle feiltolkninger. Informantene kom ved flere anledninger med utsagn som la grunnlaget for å følge opp og avdekke potensielt nye temaer gjennom å stille gode oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194).

Gjennom prosessen med intervjuer transkriberte jeg fortløpende etter gjennomført intervju. På denne måten fikk jeg gode muligheter til å reflektere over temaer som gikk igjen i intervjuene. Jeg var nøye med å skrive ned erfaringer og refleksjoner underveis og i etterkant av intervjuene, samt etter gjennomført transkribering. Med bakgrunn i refleksjonen og kontinuerlig bearbeiding av intervjuene valgte jeg å ikke intervju flere enn 6 stykker. Bakgrunnen for denne vurderingen var at jeg opplevde at det var mange temaer som gikk igjen, selv om det var forskjeller fra skole til skole og miljøterapeut til miljøterapeut. Jeg anså dermed at det ikke kom til å bli avdekket noe nevneverdig nytt ved å gjennomføre ytterligere intervjuer.

3.3 Tematisk analyse

For å tolke og analysere dataene som ble samlet inn under intervjuene valgte jeg å benytte meg av Braun og Clark (2006) sin tematiske analyse. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere sammenhenger eller temaer innenfor dataen (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Formålet med å analysere dataene innenfor hvert

tema er at jeg går i dybden på hvert enkelt tema ved å sammenligne data fra de forskjellige informantene. Dermed har jeg mulighet til å utvikle en dypere forståelse av temaet (Thagaard, 2018, s. 171).

Analysen skal bistå med å finne ut hva intervjuet har å fortelle. I tolkningen var jeg ute etter å finne meningen i det som har blitt fortalt (Dalland, 2017, s. 87). Grunnlaget for analysen ble lagt i utarbeidelse av intervjuguiden, her gjorde jeg meg noen tanker rundt hvordan man skulle stille spørsmålene for best mulig å belyse problemstillingen. En del av det å kvalitetssikre prosessen er å stadig veksle mellom analyse og tolkning, noe som er sentralt i fremgangsmåten til den tematiske analyse (Dalland, 2017, s. 88). Braun og Clarke (2006) beskriver nemlig fremgangsmåten innenfor tematisk analyse som retningslinjer for en tilbakevendende prosess hvor jeg var avhengig av å bevege meg frem og tilbake gjennom de 6 fasene av analysen.

Den første fasen omhandler å bli kjent med dataene. Dette ble gjort ved å transkribere intervjuene, lytte til de flere ganger og notere ned tanker og ideer rundt dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 87–88). Denne fasen opplevde jeg at det var nyttig å gjøre fortløpende mens jeg gjennomførte intervjuene, både for å bli godt kjent med dataene og for å sikre validitet i oppgaven ved at informantene faktisk svarte på problemstillingen. Etter at jeg ble godt kjent med dataene kunne jeg gå videre til den andre fasen hvor jeg startet med å utarbeide de første kodene. I denne fasen gikk jeg grundig gjennom alle dataene og markerte utsagn som kunne knyttes opp mot problemstillingen.

Fase nummer tre kunne jeg først starte med når alle dataene var kodet. I denne fasen så jeg på sammenhengene mellom kodene og gjorde meg noen tanker om mulige temaer. Kodene som så ut til å henge sammen, ble samlet i grupper og utgjorde grunnlaget for temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89–90). Her samlet jeg kodene i grupper knyttet opp mot begrepene i problemstillingen. Mange av kodene passet ikke inn i gruppene eller passet i flere av gruppene, dermed måtte jeg endre sammensetningen på kodene slik at de ble til nye grupper som representerte kodene på en tydeligere måte. Etter hvert som jeg dannet meg et bilde over temaene, kunne jeg gå videre til fase fire. Her gikk jeg gjennom temaene og sjekket at de passer til kodene. Braun og Clarke (2006, s. 91–91) er

tydelig på at det her ikke er sikkert at alle kodene får plass i et tema. Det er på grunn av at de ikke er relevante for problemstillingen eller at noen koder kan høre hjemme i flere grupper. Her var det naturlig å gå tilbake til fase en og to, for å gå igjennom de fasene en gang til.

I den femte fasen skulle temaene defineres og navngis. Det vil si å spesifisere innholdet i temaene og tydelig definere innholdet i temaene, samt at innholdet i analysen kommer tydelig frem (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Med utgangspunkt i de tidligere fasene kom jeg frem til fem temaer med undertemaer som fremstår relevante for analysen. De ble senere bearbeidet videre og endte som tre temaer med undertemaer. Braun og Clarke (2006, s. 93) sin sjette fase er utarbeidelse av en rapport fra analysen. I denne oppgaven vil den sjette fasen være kapittel fire Presentasjon av funn, samt kapittel fem Drøft av funnene.

Braun og Clarke (Braun & Clarke, 2006, s. 94–95) beskriver fem fallgruver det er fort gjort å falle i når man benytter seg av deres metode for tematisk analyse. Den første er at man glemmer å analysere dataen. Den andre feilen er at man kun har brukt svar på spørsmålene som datagrunnlag. Jeg har prøvd å unngå disse fallgruvene ved å se på intervjuene som en sammenhengende tekst i stede for oppdelt i spørsmål. I tillegg til at jeg har gått frem og tilbake mellom alle fasene flere ganger for å sikre at alle kodene har fått en plass og at temaene samsvarer med kodene. Den tredje ble sikret gjennom å endre temaene der de ikke funket eller overlappet for mye. For å sikre en tydelig sammenheng mellom dataene og analysen gikk jeg frem og tilbake flere ganger, samt prøvde meg frem og endret, slik at det til slutt fremsto som en rød tråd. Dermed unngikk jeg den fjerde fallgruven. Den femte og siste fallgruven Braun og Clarke (2006, s. 95) trekker frem er uoverensstemmelse mellom teorien og påstander fra analysen, eller at metodevalget er feil i forhold til å besvare problemstillingen.

Braun og Clarke (2019) har etter hvert videreutviklet sin tematiske analyse til det de omtaler som refleksiv tematisk analyse. I denne nye versjonen trekker Braun og Clarke (2019, s. 4) frem at subjektivitet og refleksivitet fra forskeren er sentralt. Jeg har beskrevet mitt ståsted og forforståelse gjennom oppgavens 1.1.1, videre har jeg fokusert

på å reflektere og identifisere det jeg antok gjennom analysen. For å bruke refleksiv tematisk analyse godt, var jeg avhengig av å forstå hva jeg gjorde, hvorfor jeg gjorde det og hvilke kriterier jeg måtte oppfylle (Braun & Clarke, 2019, s. 15).

Tabell 1-1 Eksempler fra kode, kategorisering og fortolkningsprosess

| Eksempler på utsagn | Empiri nær kode | Kode | Tema |
|--|--|---------------------------|-------------------------------------|
| «Du har enkelte elever som blir sittende inne ... Det er veldig lett å gi en elev en Chromebook for da er de sysselsatt, sitter stille og på den plassen de skal sitte.» | Da er de sysselsatt | Skjerm som sysselsetting | Voksnes benyttelse av skjerm |
| «Jeg tror ikke vi blir kvitt skjermen. Så vi må lære oss å leve med skjerm ... Og hvordan vi oppdrar barna, for det å være på skole og SFO er også en form for oppdragelse. Og hvordan vi oppdrar barn i skjermbruk» | Ikke kvitt skjermen Oppdra i skjerm | Skjermen kommet for å bli | Voksengrenser og balanse |
| «For de er så vant til den her instruksjonen, voksne bestemmer så de blir litt sånn, men det henger jo sammen med de sosiale kodene igjen ikke sant, at de ikke kan det.» | Instrukser Sosiale koder | Mye voksenstyrt lek | Voksenstyrt og voksen organisert |
| «Det er en veldig sammensatt klasse jeg jobber i, der er det foreldre som er syke, foreldre som skiller seg, foreldre som sliter med ulike ting og det påvirker jo barna ... Så det er mye BUP inne hos oss.» | Familieutfordringer BUP | Diagnoser | Utagerende atferd, uro og diagnoser |
| «Dem får kun til å være sosial når det har med skjerm å gjøre ... Sånn at det er liksom eneste sosiale kompetanse dem har og har utvikla er gjennom en | Sosial på skjerm Ikke fysisk sosial | Trygghet bak skjermen | Trygghet |

| | | | |
|---|--|--------------------------------|--|
| <i>skjerm, og ikke faktisk fysisk tilstedeværelse.»</i> | | | |
| <i>«Ungene leker sammen med skjerm, de forteller jo med stor iver når de har vært hjemme hos hverandre og spilt tv spill for eksempel. Det er jo veldig greit så lenge det er den her sosiale biten oppi det også.»</i> | Spiller spill sammen | Sosiale med skjerm | Positive sider |
| <i>«Ungene i friminuttene det er jo Tik Tok danser det går i ... Så det er jo en sånn trend det også, akkurat sånn som mote på klær. Som kommer og går og kommer og går.»</i> | Skjerm lek Trender | Skjerm og trender i fritid | Skjermens tiltreknings og påvirkningskraft |
| <i>«Det er også gjennom den typen (fri interaksjon) lek at man utvikler empati, som er en av hovedingrediensene for å ha sosiale antenner.»</i> | Utvikler empati Sosiale antenner | Utvikling av sosial kompetanse | Øvelse gjør mester |
| <i>«Ja du kommuniserer med den andre parten, men du er jo ikke fysisk til stede og der er det jo en lek som allerede er forhåndsbestemt og det er regler og det er rammer rundt det ... de klarer ikke helt å koble på fantasien da.»</i> | Fysisk tilstedeværelse Forhåndsbestemte regler Ikke koble på fantasi | Forhåndsbestemt lek | Fantasiverden |

Tabell 1 er en fremstilling av eksempler fra prosessen med koding og analysering. Den fremstiller hvordan jeg gikk frem ved å følge Braun og Clark sine steg. De 9 temaene jeg kom frem til ble videre til undertemaer, fremvist her:



Figur 1-1 Hovedtemaer med tilhørende undertemaer. Hovedtemaer fremstilles i gult og undertemaer i oransje.

3.4 Forskningsetiske overveielser

Et viktig aspekt gjennom oppgaven var å ta vare på det forskningsetiske, gjennom blant annet personvern. Det er viktig for at informantene ikke skal påføres unødvendig belastning eller skade gjennom deltagelse i prosjektet. Jeg har gjennom hele prosessen etterstrebet å ta best mulig vare på informantene. Både gjennom å skape en tillitsfull atmosfære rundt intervjuene, samt ved å følge retningslinjene til Norsk Senter for Forskningsdata. De har strenge regler i forhold til gjennomføring av data innsamling og oppbevaring av personsensitiv data. Jeg var nøye på å gi god og utfyllende informasjon gjennom informasjonsskrivet, samt gjentatt dette før oppstart av intervjuet. Forskningsetikk omhandler vurderingen av forskning i forhold til samfunnets normer og verdier. Vurderingen omfatter hele prosessen av forskningen, fra planlegging og valg av problemstilling, til valg av metode og til slutt hvordan resultatene anvendes (Dalland, 2017, s. 236).

Etikk handler først og fremst om forholdet mellom mennesker, nemlig spørsmålet om hva vi kan og ikke kan gjøre mot et medmenneske (Johannessen et al., 2016, s. 83). De etiske problemstillingene oppstår når forskningen direkte berører mennesker. Jeg etterstrebet hele veien å ta vare på det etiske perspektivet rundt hvordan jeg belyser temaene uten at det får konsekvenser for informantene (Johannessen et al., 2016, s. 85). Ved fremleggelse av funnene fra analysen har jeg etterstrebet å hele veien opprettholde informantens anonymitet. Jeg har markert tydelig differansen mellom egne meninger og informantens meninger ved å bruke sitater og skrive det informanten forteller i kursiv. Gjennom det første intervjuet reflekterte jeg i etterkant over at det ene oppfølgingsspørsmålet kunne oppfattes som ledende. Jeg var svært observant i de etterfølgende intervjuene på at det ikke skulle gjenta seg. Spørsmålet var ikke personsensitivt, og jeg opplevde ikke at de førte til tillitsbrudd med informanten. Derimot var det en forskningsetisk overveielse om det var riktig å benytte seg av intervjuet. Jeg valgte å benytte meg av det, da jeg opplever at informanten svarte fortrolig og ikke ble nevneverdig påvirket av spørsmålet.

3.5 Styrker og svakheter ved oppgaven

Gjennom metodekapittel har jeg fortløpende trukket frem refleksjoner og overveielser som er gjort gjennom prosessen. Jeg har gjennom hele prosessen hatt fokus på å sikre oppgavens validitet. Ved å gjennomføre prøveintervju, samt etter hvert gjennomførte intervju, vurdert og reflektert over om svarene fra informantene besvarer problemstillingen. Dermed fikk jeg i større grad mulighet til å sikre at jeg faktisk undersøker det jeg ønsker å finne ut av (Larsen, 2017, s. 93; Thurén, 2009, s. 32). Fordelen med å gjennomføre intervjuer er at man har mulighet til å endre spørsmålene eller problemstillingen underveis, ut ifra hva informantene forteller. Det gjør at det er enklere å sikre validitet siden informantene har mulighet til å fritt trekke frem det de selv opplever som relevant. En slik fleksibel prosess bidrar til mer informasjon som gir et bredere grunnlag å trekke slutninger fra (Larsen, 2017, s. 94). Flere av informantene benyttet seg av denne muligheten ved å trekke inn relevante og noen ganger nye ting ved avslutningsspørsmålet.

Oppgavens fremgangsmåte er redegjort og beskrevet gjennom metoddelen. Jeg anser at det er mulig å følge mine avgjørelser, begrunnelser og refleksjoner som er gjort i løpet av prosessen. Dermed anser jeg oppgaven som transparent ved at jeg fremlegger hvordan egen analyse ligger til grunn for de konklusjonene som er gjort. (Larsen, 2017, s. 94). Under gjennomføringen av samtlige intervjuer var jeg tydelig på å stille oppklarende spørsmål for å utelukke potensielle misforståelser og misoppfatninger. Samt å redusere muligheten for feiltolkning av det informanten fortalte. Videre opplevde jeg at informantene som ble intervjuet trakk frem ganske like temaer og at det var svært få signifikante forskjeller på dataene som kom frem. Det at jeg har intervjuet informanter fra forskjellige skoler anser jeg som en styrke i oppgaven da det fikk frem forskjellig nyanser fra de forskjellige skolene. Derimot vil ikke resultatene nødvendigvis være direkte overførbare til andre kommuner i landet da det kan være forskjellige kommunale føringer. Derimot kan det være ett grunnlag for videre forskning på tematikken.

For å sikre oppgavens reliabilitet har jeg gjennom hele prosessen ført en prosessdagbok, for å sikre at avgjørelser og vurderinger ble dokumentert. Videre er prosessen beskrevet omfattende gjennom oppgaven. Bakgrunnen for dette er utfordringene med å gjennomføre kontrollintervjuer, da ingen samtaler er like, og det dermed er viktig at man gir inngående og gode beskrivelser av intervjuene og prosessen rundt analysen av dataene (Johannessen et al., 2016, s. 229–230). Videre er min forforståelse og faglige posisjon beskrevet og redegjort for i henholdsvis kapittel 1.1.1. Dette er fordi man gjennom intervju benytter seg selv som instrument, ved at man knytter det til egne erfaringer og fremtoning for å bygge trygghet under intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 229–230).

En svakhet som kan poengteres ved oppgaven er empirien som ligger til grunn. Fokuset i oppgaven er på barn i småskolen, det vil si aldersgruppen 6-10 år. Derimot ser studiene i denne oppgaven i hovedsak på førskolebarn i alderen 4-6 år, når det kommer til studier som ser på lek, skjermbruk og sosial kompetanse. Det finnes studier som baserer seg på aldersgruppen 6-10 år, men de ser i hovedsak på skjermbruk og sosial kompetanse. De rapportene om skjermtid som oppgaven baserer seg på ser enten på aldersgruppen 4-6 år eller 9-17 år. Alle rapportene om skjermtid er basert på foreldrerapportering.

4 Miljøterapeutenes erfaringer

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere funnene som ble trukket frem fra den empiriske analysen. Dette kapittelet vil bli delt inn i tre hoveddeler, *De voksnes påvirkning på leken, Skjermens innvirkning på barnas lek, og Øvelse gjør mester i lek.*

Problemstillingen i denne oppgaven fokuserer på miljøterapeutenes opplevelse av hvordan skjermbruken påvirker den frie leken og utviklingen av den sosiale kompetansen. Før beskrivelsen av temaene vil jeg ta for meg miljøterapeutenes elevgruppe, hvor miljøterapeutene beskriver barna de i hovedsak jobber med. I den første delen vil jeg se nærmere på miljøterapeutenes fremstilling av hvordan de voksne organiserer og anvender skjermen og leken. I del to vil jeg ta for meg hvordan barna benytter seg av skjermen som en trygghet og som sosial arena. Til slutt i den tredje delen vil jeg omtale leken og fantasien.

4.1 Miljøterapeutenes elevgruppe

Som miljøterapeuter på barneskole tilbringer de tid med alle elevene i de aktuelle klassene eller gruppene de arbeider med i perioder. Samtidig er det elevene som har tydeligst og mest forstyrrende atferd som ofte blir miljøterapeutens hovedfokus. Det er mange grunner til dette. Både for å sikre ro i klasserommet slik at læreren får mulighet til å undervise de andre barna, samt bistå den enkelte eleven i sin utvikling.

Det er en veldig sammensatt gruppe, det er mange forskjellige karakterer kan man si. Men det er en del elever med utfordringer da, så mitt fokus er på dem, at de skal være mest mulig med på den undervisningen som foregår. (Miljøterapeut 1)

Av de miljøterapeutene jeg intervjuet jobbet 5 av 6 av dem deler av arbeidsdagen én-til-én. Dermed var hovedfokuset deres kun et barn i den perioden, resten av tiden var fokuset deres hele klasser eller grupper av barn. Miljøterapeutene kunne fortelle at barna de var mest sammen med utøvde sterk atferd eller hadde forskjellige diagnoser.

Det er en veldig sammensatt klasse jeg jobber i, der er det foreldre som er syke, foreldre som skiller seg, foreldre som sliter med ulike ting og det påvirker jo barna.

Også har vi jo en barnegruppe som har et stort spekter av bokstaver og tall da. Så det er mye BUP inne hos oss. (miljøterapeut 5)

Miljøterapeut 3 trekker frem at det har vært en endring i løpet av de 8 årene ved den samme skolen. Tidligere var det sånn at sterk atferd var knyttet opp mot diagnoser som ADHD, autisme og aspergers. Miljøterapeuten opplever at det i det siste er mange barn som utøver den samme typen atferd, uten at det er noen diagnose involvert.

Det er veldig mye grovt språkbruk, seksualisert språkbruk, seksualisert atferd, utagering som gjerne er rettet mot voksenpersoner. Det er veldig mye frustrasjon som ofte kommer i form av at det er kjedelig å være i klasserommet, det er vanskelig eller de forstår ikke. De synes det er ekkelt å være i klasserommet, og vil heller være en annen plass som hjemme, gymsalen, plasser de føler seg komfortable og kan føle mestring. I motsetning til klasserommet som er veldig rigid med å sitte i ro, rekke opp hånda, forholde seg til usynlige rammer som de selv føler de står utenfor.

Flere av miljøterapeutene trekker frem at de opplever at barna var mer «*sikker på seg selv*» før, og at «*det kanskje er mer individualister enn før*». «*Det er vanskeligere for en del å se andre og ta hensyn til andre*» noe som fører til at det blir «*mye atferd og oppførsel*». Miljøterapeut 2 trekker frem at «*det er en del som sliter med å samarbeide og det at jeg skal få viljen min*». Barna må øve litt på at «*det er ikke alltid den som roper høyest som skal bestemme*».

Miljøterapeutene på de forskjellige skolene forteller at de har stort sett samme fokusområder. De trekker frem at de skal være en «*ressurs for barn som strever litt ekstra*», «*styrke samspillet mellom elev og lærer*» og «*hjelp dem med å føle mestring i hverdagen*».

4.2 De voksnes påvirkning på leken

Alle miljøterapeutene ble under intervjuet spurt om hvordan de opplever skjermbruken blant barna i småskolen. Samtlige trekker frem at det er en økende trend blant barna at det er mer og mer skjermbruk. Miljøterapeut nummer 3 trekker i tillegg frem at skjermbruken er «*veldig omfattende*» og miljøterapeut 4 forteller at det er «*litt i overkant*».

mye». Miljøterapeut nummer 3 forteller om sin opplevelse av barnas skjermbruk og beskriver det slik:

Det er ikke unormalt at man møter dem ute på fritiden, at det er mye telefon det går i. Når jeg spør dem hva de har gjort i helgen så er det ofte spilling. Foreldre kan fortelle at de har vært på hytta eller spilt cup, eller sånt, men jeg føler at det er veldig mye skjermbruk.

Ved spørsmål om hvordan de opplever skjermbruken trekker flere av miljøterapeutene frem at de synes fokuset på å skrive for hånd blir mindre og mindre. I tillegg til at barnas kunnskap om teknologi har fått alt for stor plass i småskolen. «*Jeg synes at det er veldig ofte at, nesten uansett oppgaven, så er det frem med Chromebooken eller Ipaden*» (Miljøterapeut 4).

Skjermen blir av mange beskrevet som et nyttig verktøy i skolen og hverdagen generelt. Flere av miljøterapeutene forteller at skjermen fort kan bli brukt som noe som oppholder eller sysselsetter barna slik at de voksne får gjort andre ting, eller som belønning. Miljøterapeut 3 beskriver det slik:

Du har enkelte elever som blir sittende inne i et friminutt, inne i en utegymtime med Chromebook. Det er veldig lett å gi en elev en Chromebook for da er de sysselsatt, sitter stille og på den plassen de skal sitte.

Barna forteller miljøterapeutene at de kan tilbringe store deler av ettermiddagen hjemme med å enten spille på pc eller andre skjermer, mens foreldrene gjør andre ting. Eller at foreldrene sitter og jobber på pc-en på kveldene og da ikke har tid til å eksempelvis leke med barnet. Miljøterapeut 6 forteller at:

Foreldre har blitt mer opptatt av å sitte på en telefon, enn de har blitt på ungen sin. Altså hvis du sitter på bussen så ser du at foreldrene sitter og trykker på telefonen mens ungene sitter og prater, herjer og styrer, du ser at foreldrene ikke får med seg det ungene sier.

Miljøterapeutene beskriver at skjermen kan være både nødvendig og overflødig. Som eksempelvis under måltidene «*for å hjelpe dem å finne roen da. Og man kan jo se at det*

kan være et godt hjelpemiddel for å få ungene til å sitte rolig under måltidene, at de har noe å se på». Samtidig forteller miljøterapeut 5 at:

Skjerm i måltid er kanskje ikke like bra. Noen klarer å spise med det, mens mange sånn som jeg ser det sliter med å spise da. Fordi at de blir for oppslukt, fokuset blir ikke mat og det å sitte sammen å prate, det blir å se på en film.

4.2.1 Tilrettelegging for lek og balanse

Samtlige miljøterapeuter beskriver at skjermen har kommet for å bli. For å sikre at ikke skjermen tar overhånd så er det samfunnet og de voksne sitt ansvar å sette grenser og finne en balanse.

Jeg tror ikke vi blir kvitt skjermen. Så vi må lære oss å leve med skjerm, også må vi heller gjøre om på hvordan vi legger til rette for skjermbruk da. Og hvordan vi oppdrar barna, for det å være på skole og SFO er også en form for oppdragelse. Og hvordan vi oppdrar barn i skjermbruk, og at det er viktigere fokus enn å på en måte ikke ha skjermen der, for skjermen er kommet for å bli. (Miljøterapeut 2).

Miljøterapeut 1 forteller videre at:

Det kommer an på hva skjermbruken blir brukt til da. Men sånn for små barn så tenker jeg at det er lurt med mindre skjermtid, for da er leken viktigere tenker jeg. Men ut ifra eldre barn da så ser man jo historier om barn som ikke har mange venner i nærmiljøet, men at de har venner på nett eller online der de spiller. Men jeg tenker nå at for mye skjermbruk ikke er bra i forhold til det å være ute å treffe venner fysisk. Så jeg tenker en kontrollert mengde skjermbruk er bra.

Mye handler om bevisstgjøring. Miljøterapeut 2 mener at vi må endre på måten vi ser på skjermen, og kanskje ha et mer kritisk blikk. «*det er en grunn til at det er aldersgrenser og det er en grunn til at vi voksne må være litt på da å følge med på hva de holder på med.*»

Selv om det er viktig med grenser opplever miljøterapeut 2 at det ikke alltid er like lett å begrense skjermen.

Det er mange som higer etter at de skal hjem å game, og det ser vi jo på 4 trinnet hos oss, der får de bruke Chromebook for eksempel. Og en av argumentene for

at det må de få lov til ellers så vil de slutte på SFO. Vi kommer ikke til å klare å holde de på SFO hvis de ikke får lov til å bruke Chromebook. Fordi det er Gaming som er livet til ungene på en måte.

4.2.2 Voksenstyrt lek

Samtlige miljøterapeuter forteller om skolehverdager preget av en stor grad av «voksenstyrt lek», fordi «*du har alltid en voksen i nærheten*». Miljøterapeut 5 forteller at «*hvis jeg styrer en lek så er det mindre sjanse for en konflikt enn om de holder på fritt. Jeg er veldig for at vi voksne skal sette i gang, men gjerne trekke oss ut så fort som mulig, sånn at de skal få holde på selv*». Miljøterapeut 3 forteller at hvis barna ikke blir «*fortalt reglene*», «*sysselsatt*» med nye leker eller fortalt at det er «*dumt å gjøre*» eller «*lurt å gjøre*». Så blir barna nødt til å «*snakke sammen, kommunisere og bli enige, hvilke regler spiller vi etter og hvordan løser vi konflikter. Selvfølgelig, voksenstyrt lek er viktig og godt det også, men da er det ofte at det er den voksne som setter rammene, så er bare barnet med, dem blir sysselsatt, de trenger ikke å tenke på noe selv, de trenger ikke å ta initiativ til noe selv*». Miljøterapeut 4 beskriver det slik:

For de er så vant til den her instruksjonen, voksenoppfølginga, voksne bestemmer, så de blir litt sånn, men det henger jo sammen med de sosiale kodene igjen ikke sant, at de ikke kan det.

For at barna skal kunne utvikle seg må de ha mulighet til å leke, «*både voksne og barn må ta seg tid til å leke*». De voksne må ha litt mer «*fokus på leken*», og passe på at barna får sjansen til å «*leke fritt*», «*foreldrene er veldig opptatt av at barna skal være organisert*». Miljøterapeut 3 forteller at det er viktig at de voksne utfordrer barna, blant annet til «*det å klare å få og skape venner. Det er ofte at de henvender seg til voksne og sier at de har ikke noen å leke med, eller jeg har ikke noen venner. Så blir de på en måte plukket opp og satt inn uten at de selv må klare å skulle til å si tørre å spørre da*».

Miljøterapeut 3 forteller videre:

Selvfølgelig som voksen så skal du jo hjelpe dem inn, men over tid så blir det jo ofte at du har grupperinger som samles da og som leker godt sammen, du har en guttegruppe som liker å spille fotball, også har du kanskje 2-3 der som liker å holde på med noe annet som driver og flakser litt imellom. Men så har du alltid dem

sjelene som har kun den ene vennen da, er den personen bort da så da har de ikke noen å leke med. Den ene vennen min er borte, eller syk. Da er det ofte at dem ikke prøver heller å få nye venner, det synes jeg virker som et større problem i dag enn hva det var for 8 år siden da.

4.3 Skjermens innvirkning på barnas lek

Miljøterapeutene forteller at skjerm og forskjellige typer skjerminnhold er noe de fleste barna er opptatt av. De kan fortelle at det er mange barn som bruker *«dataspill som en avkobling fra hverdagen»*, i tillegg til en *«sosial arena»*. Barna avtaler ofte å møtes på et spill når de kommer hjem, slik at de heller er sosiale gjennom skjermen i stede for ved et fysisk møte hjemme hos noen eller ute. Flere trekker også frem at barna bare kan si at de er *«slitne»* så får de slappe av med ipaden.

Selv når de voksne prøver å få barna til å gå ut å leke benytter barna seg ofte av skjermen.

Miljøterapeut 3 kunne fortelle:

Så hvis du tar ungen, okay du må være ute nå for å få frisk luft, så greit tar med telefonen så mamma vet hvor hun kan få tak i meg, okay tidsfordriv, få tiden til å gå til jeg kan gå inn igjen for å gjøre det jeg vil gjøre uansett.

4.3.1 Skjermens tiltreknings- og påvirkningskraft

Miljøterapeuten trekker frem at de er bekymret for hvordan innholdet på skjermen påvirker barna. De opplever at barna til tider innehar et forvrengt *«virkelighetsbilde av hvordan verden er»*, og at barna sliter med å skille mellom hva som er *«reelt og ikke»*. I tillegg blir de eksponert for et til tider svært *«grovt språkbruk og seksualisert atferd»*. Miljøterapeut 3 opplever å bli kalt *«motherfucker»* jevnlig uten at barna egentlig *«skjønner hva det betyr»*. De voksne prøver å forklare og irettesette, men barna skjønner ikke at *«det her er en ting du ikke gjør»*. Miljøterapeut 3 reflekterer over at *«måten å henvende ser på og referere til voksne, du forventer jo at barn har litt respekt for voksne»*, derimot så er *«terskelen for å si fuck you til en voksen ikke eksisterende blant veldig mange barn»*.

Miljøterapeut 4 forteller at barna ofte «*detter ut litt*» når de faktisk skal jobbe på pc eller Chromebook. «*Det er jo alltid lyder, effekter og farger og sånne klatter med alt for mye*», de blir rett og slett «*ukonsentrert*». I tillegg opplever miljøterapeut 1 at «*de som er mest på skjerm, har lettest for å kjede seg i lek*». De barna er ofte «*mindre tålmodige*» og de har lett for å uttrykke at «*ting fort blir kjedelig*». Miljøterapeut 2 opplever at «*de kanskje blir litt voldsomme i leken sin, det er mye skyting, mye slåssing*», inne på skjermen «*der er det jo ikke noe filter, så plutselig så blar de seg videre også er de inne på noe de ikke har lov til å være inne på*».

Miljøterapeutene forteller at «*det er ganske mye mer skjermbruk nå enn hva det var før*». All skjermtiden påvirker barna, «*det ser vi jo igjen i leken, gjennom både Squidgame og Fortnite*». Miljøterapeut 3 forteller at:

Ungene i friminuttene det er jo tik tok danser det går i, musikken på tik tok de vil høre på, før det igjen så var det jo det de så på Snapchat, og før det så var det på Instagram. Så det er jo en sånn trend det også, akkurat sånn som mote på klær. Som kommer og går og kommer og går.

Miljøterapeut 3 forteller om hvordan skjermbruken blant barna påvirker dem:

Ved leirskole samler læreren inne telefonene (...) Da hadde det jo vært flere som liksom første dagen hadde vært helt sånn nesten lukka da. De liksom kjeder meg har ikke noe å gjøre, frustrert på en måte, nesten som er person som har sluttet å røyke som blir sur og irritabel for at de har ikke tilgang på røyk.

4.3.2 Skjermen som trygghet og positive sider

Alle miljøterapeutene forteller om at de opplever at mange av barna føler seg tryggere bak skjermen. Både ved at de sier ting som sårer andre, fordi de «*ikke tenker at det sårer like mye som når man sier det ansikt til ansikt*», man «*føler man kan gjøre hva man vil*». I tillegg til at mange barn forteller at de tørr å være mer seg selv og akseptere andre på nett. Miljøterapeut 3 kunne fortelle om elever som «*på skolen går og hater hverandre, hva gjør de når de kommer hjem, de sitter og spiller med hverandre.*» Miljøterapeuten beskriver det som at «*det sekundet*

du kaster en skjerm inn i bildet så blir det litt mer fjernt eller du danner deg en mer skulle til å si en fiktiv personlighet da». Videre forteller miljøterapeut 3 at:

Du kan høre dem når de spiller, høre på måten som de prater til hverandre. Du som aldri sier noe inne i klasserommet hvorfor gjør du ikke det? Nei, det er ekkelt. Så det er jo kanskje det at det blir på en måte et lag mellom deg og de andre som gjør det litt tryggere å kunne åpne seg å prate da. Kontra det å stå der fysisk i rommet å ha alle øynene på deg, så har de kun stemmen sin på en måte.

Miljøterapeut 2 forteller at skjermen kan være en god innfallsvinkel for de barna som sliter med å finne plassen sin i klassiske lekaktiviteter som fotball.

Dem blir jo sosiale på en annen måte, så kanskje barn som sliter med det å være sosial og det å ta kontakt kan på en måte finne plassen sin i det digitale da. Og har faktisk et nettverk, og de har faktisk en gruppe å være sammen med på fritiden, så dem blir ikke sittende hjemme alene fordi de sitter og chatter over nett. Og da igjen kan de jo ta med seg det på skolen, sånn at i stede for å på en måte snakke om fotball eller håndball eller liksom fritidsaktiviteter da så har de gamingen de kan prate om. Så da har de har en innfallsvinkel til veldig mange barn, fordi de fleste holder på med noen form for gaming. Og da har de en innfallsvinkel sånn at de kan ta litt kontakt da.

Flere miljøterapeuter trekker frem at man blir sosial på en annen måte gjennom skjermen. Selv om de kan få en annen innfallsvinkel inn gjennom skjermen trekker miljøterapeut 3 frem at:

Dem får kun til å være sosial når det har med skjerm å gjøre. Kontra gjennom fotball så er det alltid noen som bare står der og liker ikke fotball, jo, men det går jo fint an å være med å snakke og ha det artig, nei det er kjedelig. Sånn at det er liksom enste sosiale kompetanse dem har og har utvikla er gjennom en skjerm, og ikke faktisk fysisk tilstedeværelse.

Et annet aspekt ved at skjermen blir sett på som en trygghet for barna, er at den kan bli brukt som en unnskyldning for å ikke utfordre barna ytterligere. Miljøterapeut 2 opplever utviklingen slik at:

Hvis du var litt sånn sjenert og sånn så ble du dytta litt ut i det. Nå kan du på en måte gjemme deg litt bak det at du er sjenert også sitter du bak skjermen og da kan du ta på deg en rolle da, som du kanskje ikke klarer å ta på deg like godt ute. Sånn at har du utfordringer da så tror jeg kanskje at den skjermbruken og det at du kan isolere deg vil hemme mer da enn hvis du ikke har. For dem robuste barna som ikke har de utfordringene vil klare den differensieringen selv, men hvis du i utgangspunktet sliter med sosiale kompetansen da så tror ikke jeg at det å sitte bak en skjerm nødvendigvis øker den. Kanskje øker du den bak skjermen, men jeg tror ikke den blir økt i omgivelsene med andre da.

4.3.2.1 Positive sier

Miljøterapeutene trekker frem flere positive sider ved skjermen, hovedsakelig gjelder det at barna i større grad *«lærer å bruke internett på en ordentlig og forsvarlig måte»* og at det *«gjør det lettere i forhold til lekser»* og å *«komme gjennom større grad av pensum»*. Alle miljøterapeutene trekker frem at barna er *«kunnskapsrike»* når det kommer til teknologi, og at *«7 åringer er langt bedre i engelsk enn mamma er»*. Videre forteller de at de opplever at det at barna kan så mye om skjerm, er en styrke i forhold til å mestre det samfunnet man lever i. Barna lærer seg kildekritikk tidlig og mestrer det å finne informasjon på nett i stor grad.

Den sosiale graden av skjerm er en positiv faktor alle miljøterapeutene trekker frem. Miljøterapeut 1 beskriver det slik:

Ungene leker sammen med skjerm, de ungene på småtrinnet forteller jo med stor iver når de har vært hjemme hos hverandre og spilt tv spill for eksempel. Det er jo veldig greit så lenge det er den her sosiale biten oppi det også.

4.4 Øvelse gjør mester i lek

Denne kategorien ser på hvordan miljøterapeutene beskriver at skjermen påvirker barnas atferd, lek og interesseområde. I tillegg til hvor viktig miljøterapeutene opplever at leken er for utvikling av sosial kompetanse, legge til rette for læring og sosialisering.

Når det kommer til barnas sosiale kompetanse forteller miljøterapeutene at de ser stor forskjell på klassene og trinnene. Noen er mer «*umodne*» enn andre. Flere opplever at det kullet som startet under koronaen opplever flere at «*sliter mer enn de som startet etter koronaen*». Miljøterapeutene sier at de har et «*høyere konfliktnivå*», hvor de «*terger hverandre mer*». Miljøterapeut 5 forteller om en klasse som har hatt stort fokus på «*konflikthåndtering*». De barna «*klarer å henvende seg til andre, uten at en voksne er der for å styre dem*».

Miljøterapeut 5 trekker frem at «*alt skal være så regelstyrt og voksenbestemt, men de må få lov til å leke fritt fordi det er da de lærer å skape relasjoner og de lærer å bruke fantasien*». Det er «*under fri lek og det å være nysgjerrig og fantasere at vi utvikler oss*», de voksne må legge til rette for at barna skal kunne ha «*fri interaksjon*» slik at barna kan «*utvikle den sosiale forståelsen sin*». Miljøterapeut 6 er tydelig på at:

Det er også gjennom den typen lek at man utvikler empati, som er en av hovedingrediensene for å ha sosiale antenner. Så jeg tenker det at man må være flinkere til det å ikke stoppe og heller svare hvis det er noe de lurte på, i stede for å bare stoppe det. Det går hånd i hånd, men da må de voksne være obs på og gidde å svare på tusen hvorfor spørsmål.

Å få tilrettelagt for god lek og kommunikasjon tidlig er viktig. Miljøterapeut 2 begrunner det slik:

Sliter de sosialt så vil de falle fra, for da vil de ikke være en del av et fellesskap og uten den fellesskapsfølelsen så vil de heller ikke være motivert for læring. Og vi har jo en del som havner i litt sånn konflikter ute i den frie leken, og hvis de ikke klarer å håndtere disse konfliktene på en god måte så drar de det jo med seg inn i undervisningen og da er de ikke mottakelige for læring. Jeg skulle jo ønske at

småskolen hadde vært mye mer opptatt av i skoletiden også, altså læring gjennom lek og da også hatt som hovedfokus det her med sosial kompetanse.

Samtlige miljøterapeuter trekker frem viktigheten av den den frie leken «*det er en måte å knytte vennskap på*», i tillegg til at:

Den frie leken er veldig viktig i forhold til utviklingen av den sosiale kompetansen, fordi at sosial kompetanse utvikler vi jo sammen med andre. Og gjerne egentlig med at du har jevnaldrende som rollemodeller, for en ting er jo at vi som voksne skal være der og styre, men at hvis de kun får det til når vi er der og ikke den frie leken så har de jo ikke lært det. Jeg tenker at fri lek og sosial kompetanse går hånd i hånd da. (Miljøterapeut 2)

Videre så trekker miljøterapeut 4 frem at «*det er jo i leken man får den sosiale kompetansen da vil jeg si. Og når de ikke har så mye av den fri leken så vil jeg tørre å påstå at de ikke klarer å lese de kodene som kommer ut fra det sosiale. (...) men det er jo der de lærer alt da. Turtaking, deling, fordeling, altså roller, du får alt da innpakket inn i fri lek, så lenge de får sjansen til det.*» I tillegg til at «*den sosiale kompetanse handler om ikke bare hvordan de er når de møter andre mennesker, men også hvordan de er når de møter andre mennesker bak en skjerm da.*»

4.4.1 Fantasiverden forsvinner fra leken

Samtlige miljøterapeuter forteller at fri lek er et fokusområde de har på skolen, barna skal ha en «*indre motivasjon*» for å delta på aktiviteter. Fri lek er viktig fordi «*de får bruke fantasien sin litt mer. Prøve seg litt, for du ser at det er veldig mange som sliter med det hva skal vi gjøre fordi det er ikke noen instruksjoner. Det er sånn ordet fri lek det kan bli for mye, for veldig mange.*» Miljøterapeutene forteller at de opplever at mange barn synes det kan bli utfordrende med fri lek, barna er vant til instruksjoner fra de voksne eller med å følge reglene som er satt i et spill «*den frie leken hvor ungene står og finner på lek selv, lager egne regler og sånt, det føler jeg hører mer sjeldenheten til enn normen.*» Miljøterapeut 4 beskriver det slik:

De blir jo mer låst, det er mer struktur. Du vet hva du skal gjøre, og når du blir satt i det fri så er det litt sånn hva gjør jeg nå. Hvem er det som skal bestemme leken,

ja det er jo som å seile på ukjent farvann da, rett og slett. De blir jo liksom bare satt i en båt også bare her skal du, de blir jo litt sånn hjelpeløse opplever jeg ganske mange at det er sånn, men hva gjør vi da. De blir det ofte at man bare løper rundt da, man finner ikke den roen.

Miljøterapeutene forteller at hvis det ikke er organisert noe *«kommer de på det selv over tid, men det tar for et kvarter med klaging og det er kjedelig»*. Flere miljøterapeuter trekker frem at de tror skjermbruken til barna har en sammenheng med rastløsheten de utviser ved at det *«virker jo på en måte som at den digitale skjerm biten har tatt over for den frie leken da»*. Miljøterapeutene observerer at leken har utviklet seg til *«å bli mer låst»*, leken blir styrt av *«hva de ser på og gjør på skjermen»*, dermed blir *«kreativiteten hemmet av at det er noe som legger føringer for hvordan det skal være»*. Miljøterapeut 3 nevner at *«det virker som at du må ta dem ut av og bort fra det digitale og gjøre det til ikke en mulighet i det hele tatt, for å få dem i gang med fri leken.»*

Selv om barna er sosiale på skjermen er det *«begrenset»* hvor mye de lærer av *«de sosiale kodene eller den sosiale kompetansen»*. Miljøterapeut 4 beskriver det slik:

Ja du kommuniserer med den andre parten, men du er jo ikke fysisk til stede og der er det jo en lek som allerede er forhåndsbestemt og det er regler og det er rammer rundt det, så når du trer inn i den digitale verden så vet du hva du skal gjøre. Men i den frie leken så er det jo, oi hva skal vi gjøre, de klarer ikke helt å koble på fantasien da.

Miljøterapeut 6 utdyper at *«å utvikle den fantasien det skaper jo interesse, det skaper nysgjerrighet, det skaper fri tanke, det skaper jo også ønske om å forsvinne inn i noen ting»*. Dette kan skape grunnlaget for *«leseglede forsvinne inn i en bok, lydbok, podkast, det å gå en tur uten å høre på noen ting, sånn som man mister uten å ha fantasien»*. Leken skal bidra til å *«utvikle følelser, emosjoner, respekt og kompetanse»*. Barna kan lære mye bra på skjermen, men miljøterapeut 5 påpeker at:

Det er jo veldig avhengig av hva de ser på da. Ting som er laget for barn er kjempe bra og positivt for utvikling, men er det ting som ikke er laget for barn så vil det jo være negativt da. Så det er jo helt avhengig av hva de får lov til og hva de finner selv.

5 Diskusjon

Utgangspunktet for diskusjonen er oppgavens problemstilling som lyder:

«Hvordan opplever miljøterapeuter at skjermbruk påvirker den frie leken og utviklingen av sosial kompetanse blant barn i småskolen?»

I dette kapittelet skal jeg diskutere funnene fra intervjuene og se det opp mot teorien beskrevet i kapittel to. Jeg kommer til å gjøre det med utgangspunkt i hovedtemaene fra analysen, de voksnes påvirkning på leken, skjermens innvirkning på barns lek og øvelse gjør mester i lek.

Skjermen har kommet for å bli. Den har blitt en del av livene våre. Medietilsynet (Rosenberg, 2023) trekker frem at barn får sin første telefon tidligere og tidligere. For de yngre barna er det nettbrettet som er det store, mens de fra 9 år og oppover i større grad benytter seg av mobilen. Halvparten av barna benytter seg av ett eller flere sosiale medier fra de er 9 år og oppover (Medietilsynet, 2022). Mine informanter var samstemte rundt aspektet med at skjermen er kommet for å bli, men også at det er vår oppgave som deltakere i samfunnet å reflektere over hvordan man best mulig kan oppdra dagens barn og unge i skjermbruk.

5.1 Voksnes tilrettelegging for lek og balanse

Norske barn bruker gjennomsnittlig mer tid på nett enn andre land i Europa. De tilbringer litt under fire timer hver eneste dag på skjerm (Hasebrink et al., 2020). I følge Hjelle (2022, s. 77) har barn som tilbringer mye tid på skjerm, tendenser til å komme fra familier hvor de voksne også benytter seg mye av skjermen. Dermed blir det lite tid igjen til den sosiale interaksjonen mellom foreldre og barn. Skjermtiden til både voksne og barn går på bekostningen av det sosiale samspillet, spesielt det som skjer mellom foreldre og barn. Barn hermer og etterligner voksne, spesielt etter sine foreldre. Hvis barna observerer fra de er små, at det er helt normalt og vanlig å bruke mange timer hver dag på forskjellige skjermenheter, vil det være utfordrende å lære dem noe annet senere. Foreldrenes deltagelse inn i barnets liv vil kunne virke positivt inn på barnets sosiale kompetanse. Blant annet gjennom foreldre-barn interaksjon hvor foreldrene utviser og demonstrerer passende atferd i sosiale settinger med andre. Det gir barnet muligheten til å herme etter

sine foreldre og på den måten utvikle sine sosiale ferdigheter mer effektivt, enn å lære gjennom å observere på en skjerm. Ved at foreldre interagerer med sine barn, har de mulighet til å reagere på barnets handlinger og guide barnet til å bli bedre til å samarbeide med andre (Ma et al., 2022).

I likhet med mine funn trekker Hjelle (2022, s. 78) frem at det er lettere sagt enn gjort å gjennomføre begrensninger i forhold til skjermen. Nesten samtlige i samfunnet har tilgang på en smarttelefon store deler av døgnet. Hvis man klarer å implementere regelmessige aktiviteter og sette av tid til interaksjon mellom voksne og barn, vil det ikke medføre noen problemer å benytte seg av skjermen i andre situasjoner. Som empirien min viser til, er ikke det ene eller andre riktig. Målet er å få til en balanse hvor sosial interaksjon og det å sette av tid til hverandre er sentralt. Det vil kunne ha en positiv innvirkning på den emosjonelle intelligensen. Denne kapasiteten opparbeides primært de første leveårene og er en del av grunnlaget for den sosiale kompetansen, blant annet gjennom evnen til samarbeid og følelsesregulering (Hjelle, 2022, s. 83).

Det er barnet selv som står for leken, såfremt det får tid og mulighet til det. Det er de voksne ved skolen sitt ansvar å sette av nok tid til barnets lek. Det ikke bare å sette av tiden, det er sammen med de voksne i livet at barnet lærer seg blant annet rollelek, som er den vanligste men også kanskje den viktigste leken de har (Öhman, 2012, s. 19). Miljøterapeutene trekker frem at det er de voksne i skolen sammen med foreldrene som må finne ut hvordan man skal oppdra barna i skjermbruk. De må se på hvordan skjermen skal benyttes, hvor mye tid man skal tilbringe på skjermenheter. Samt hvor mye tid man skal bruke på andre aktiviteter, som interaksjon med foreldre eller andre barn. De barna som tilbringer lengre perioder på skjerm utviser lavere grad av sosial kompetanse, hvis man sammenligner de med andre jevnaldrende som bruker mindre tid på skjerm (Ma et al., 2022).

5.1.1 Voksenstyrt lek

Empirien viser til at miljøterapeutene opplever at de voksne er litt for deltagende og ikke lar barna få kjede seg. Lekens muligheter avhenger av hvordan de voksne legger til rette for den. Det avhenger av de voksnes innstilling til leken, hvordan vilkårene er, om barna

får leke fritt uten voksenstøtte, eller om det er organiserte og tilrettelagte aktiviteter. Hvordan skolen og deres ansatte tilrettelegger avhenger av deres kunnskap, holdning, ferdigheter og erfaringer (Kibsgaard, 2018, s. 364-365).

Det er de voksne som har ansvaret for å se og bedømme når barn trenger å få leke alene og når de trenger bistand i leken. Empirien viser at barns lek har blitt mer voldsom og konfliktfylt, dermed velger voksne i skolen å være mer til stede i fri lek situasjoner for å forebygge nettopp slik lek. Derimot viser teorien til at barn bruker lekeslåssing og boltrelek til å navigere i det sosiale landskapet. Gjennom en slik type lek er barna enda mer avhengig av å finne balansen mellom samhold og konkurranse. De er avhengige av å benytte seg av ulike ferdigheter for å mestre atferdsregler og leksignaler (Storli & Moser, 2018, s. 143). Ved at voksne ønsker å forebygge voldsom lek gjennom å for eksempel organisere, fratrar man barna muligheten til å tre inn i lekens fantasiverden, hvor barnet selv har kontroll og mulighet til å utforske.

Voldsom og konfliktfylt lek kan være utfordrende og forstyrrende for de aktuelle barna og de rundt. De voksne ønsker med rette å forebygge slik lek. Ser man den voldsomme leken i sammenheng med Vygotskij's proksimale utviklingszone, kan man tenke seg at barna trenger noen som kan hjelpe dem med å tilpasse leken til situasjon og sted. Öhman (2012, s. 240) trekker frem at hvis den voksne kun er en passiv observatør av leken vil ikke de barna som trenger støtte få det de trenger. Barna trenger bistand og støtte til å utvikle gode tilknytningsstrategier og positive relasjoner som de kan ta med seg inn i lekeverden. Uten denne støtten tyr barna ofte til en stereotypisk form for lek eller forenklede rolleleker. Dette fremtrer for voksne ofte som voldsom, fysisk og boltrende lek. Den voksne må ifølge miljøterapeutene bryte inn i leken for å iredesette eller drive med konfliktløsning.

Det at voksne arrangerer organisert lek kan spille positivt inn for at barna skal føle seg inkludert i fellesskapet. Den organiserte leken følger som regel de voksnes timeplan, og dermed også de voksne sine premisser. På den måten kan den komme til skade for å avbryte den frie leken barnet allerede holder på med (Kibsgaard, 2018, s. 364). Empirien

viser til at de voksne må bli flinkere til å finne tid til den frie leken. I tillegg til at de voksne må finne en balanse mellom utviklingsfremmende organisert lek, og fri lek.

Ved leksveiledning til barnet er det viktig at den voksne er åpen og kreativ med en lekende innstilling. På den måten kan den voksne bistå med anvendelsen av motivasjonen til leken og innvirkningen på selvfølelsen opp mot lek og læring (Lillemyr, 2020, s. 47). Miljøterapeutene forteller at de opplever at de voksne i større grad forteller barna hva de skal og ikke skal gjøre i stede for å veilede inn i leken eller svare på masse spørsmål. Miljøterapeutene trekker frem at barna blir fratatt muligheten til å prøve seg frem selv, og dermed ikke får muligheten til å lære på egenhånd. Tradisjonelt sett er leken barnets eiendom, og et sted som gir barnet frihet og kontroll. Den har vært knyttet til barnets egen skaperkraft og da uten at de voksne blandet seg for mye inn (Glaser, 2018, s. 15).

Det er mange årsaker til at leken er viktig for barnets utvikling og læring. En av dem er spontaniteten som fantasien fremkaller, som legger grunnlaget for læringsglede. For å ikke legge bånd på spontaniteten og fantasien er det essensielt at barnet selv er ansvarlig for leken og har kontrollen. De voksne forteller ofte hvor viktig det er, men både empirien og Lillemyr (2020, s. 45-46) trekker frem at de voksne er mer deltagende i praksis enn de egentlig mener å være. Dermed er det viktig å presisere at voksne deltagelse i barns lek krever at de utviser forsiktighet og bevisste holdninger.

5.2 Skjermens tiltreknings- og påvirkningskraft

Som det kom frem av analysen opplever miljøterapeutene at barna blir mer og mer avhengige av skjermen. Når barna blir avhengige av skjerm går det på bekostning av vennskap og sosial kontakt med venner. Enkelte barn viser til og med tegn på abstinenser når de er helt uten tilgang på skjermen (Hjelle, 2022, s. 49). Det er ikke overraskende at barna blir avhengige av skjerm, når man ser nærmere på dopaminfestene som utspiller seg i hjernen. Trekker man i tillegg inn at barna har en prefrontal korteks som er under utvikling, sier det seg selv at barna fort kan bli sittende lenge og sammenhengende (Hjelle, 2022, s. 27). Dermed er det de voksnes ansvar å sette inn stoppsignaler i skjermbruken. De voksne må påse at barna får dekket sine grunnleggende behov som mat, søvn og sosial interaksjon med andre.

Som Kibsgaard (2018, s. 354) trekker frem finnes det ikke kjedsomhet eller angst når man har kommet inn i den verden som leken kan aktivere. Samtidig krever det at barnet får tid til å komme inn i denne verdenen, de må bli utfordret til det og ikke bli reddet fra ubehageligheten kjedsomheten kan føre til, ved en organisert lek eller en skjerm. Miljøterapeutene viser til at barna raskere kjeder seg og utviser mer utålmodighet enn tidligere. De beskriver at barna trenger lengre tid for å koble på fantasien enn tidligere. Om det handler om at barna tenker de kan få bistand ut av kjedsomheten hvis de maser, eller om de synes det er vanskelig å koble på fantasien blir utelukkende spekulasjon. Derimot vil den indre motivasjonen for lek fremkomme ut av et sted mellom nettopp kjedsomhet og angst. Barnet etterstreber å finne balansen mellom den utfordringen de står ovenfor og den kompetansen de innehar (Lillemyr, 2020, s. 166). Det er gjennom denne balansen at barnet oppnår glede og mestring. Det tilfører ikke barnet noe nytt når det bare gjentar leken til det blir kjedelig. For å opprettholde gleden i leken må barnet få nye utfordringer som bidrar til at det får utviklet sine ferdigheter (Kibsgaard, 2018, s. 354).

Miljøterapeutene forteller at de opplever at barna leker mer voldsomt enn de gjorde tidligere. Flere trekker koblinger mellom leken og det de ser på skjermene, som blant annet ved at barna imiterer spill eller filmer/serier de ser på skjermen, som eksempelvis Amongus, Fortnite eller Squidgame. Derimot har barna alltid imitert filmer, serier eller spill og tatt det med inn i leken. Tidligere var det i større grad Disneyfilmer, Star Wars og Harry Potter. Barn imiterer det de ser på TV og da spesielt vold, men det betyr ikke at de påtar seg de verdiene som ligger bak (Öhman, 2012, s. 210–211). Slik type lek inneholder som regel en liksom aggresjon, og det er kun når uhell fremkommer at en mer reell aggresjon fremtrer.

5.2.1 Skjermen som trygghet

Skolen er en sentral arena for utvikling av sosial kompetanse blant barn. Både fordi de tilbringer store deler av dagen der, i tillegg til at de blir introdusert til utfordrende sosiale situasjoner og hierarkier. Barn ønsker å bli godtatt av andre og ikke falle utenfor. Ved en mangelfull sosial kompetanse er sannsynligheten for at barna opplever avvisning og potensiell utestengelse større (Ogden, 2022, s. 213). Dermed vil det være nærliggende å

tro at barna søker tilflukt og trygghet bak en skjerm for å unngå disse følelsene og å måtte stå i avvisning. Empirien trekker frem at barna kan oppleve det som ekkelt å snakke i klasserommet, men har ikke noe imot å snakke så lenge det er til en skjerm.

I tråd med barnets utvikling og at det lærer nye ting, utvikler barnets selvoppfatning seg. Når barnet prøver nye ting vil det ha en følelse av om det mestrer aktiviteten eller ikke, er det innenfor en aktivitet som betyr mye for barnet vil selvoppfatningen veie tyngre enn fra andre mindre viktige aktiviteter. Lav selvoppfatning fører til lav motivasjon for aktiviteten (Lillemyr, 2020, s. 162–163). Barn som mestrer det sosiale aspektet, vil dermed ha større motivasjon for sosiale situasjoner enn de barna som har lav selvoppfatning knyttet til sosiale settinger. Samtidig forteller miljøterapeutene at de barna som synes sosiale settinger i blant annet fri lek kan være vanskelig, ofte mestrer godt de sosiale settingene som finner sted digitalt. Miljøterapeutene undrer seg over om det kan ha sammenheng med at barna kan ta på seg en fiktiv personlighet og dermed ikke bare er seg selv. Det at barnet kan trene på å være sosial på en arena det opplever mestring, kan være et utgangspunkt for å bygge opp mestring hos barnet og dermed barnets selvoppfatning.

Barnet må kunne føle seg trygt for å begi seg ut på nye utfordringer. Ved å benytte seg av skjermen som lekens liksom-verden kan barnet føle seg trygt, fordi det kjenner til denne verden fra før, men samtidig utfordre seg selv sosialt. Det vil oppleves som mindre risikofyllt (Lillemyr, 2020, s. 165). Etter hvert som barnet opparbeider sin selvoppfattelse rundt sosiale situasjoner, kan barnet sammen med trygge voksne utfordres til å delta på sosiale settinger utenfor skjermen. Dermed vil den voksne kunne benytte seg av lekens proksimale utviklingssone (Lillemyr, 2020, s. 113).

Empirien viser til at flere av barna opplever at det er lettere å kommunisere med andre, samt være sosial bak skjermen. Det er nærliggende å anta at det for enkelte handler om at de ikke føler seg trygge nok til å iverksette eller delta i fri lek. Lek forutsetter to ting, at barnet føler seg trygg og at det har inspirasjon til å finne på noe å leke. Barna er avhengige av å føle at det er noen som passer på dem. De trenger en voksen som beskytter dem og bekrefter deres følelser, slik at det er trygt for dem å entre inn i lekens verden. Barnet innehar selv inspirasjonen til leken, samtidig kan barnet trenge støtte for å oppnå en

berikende og dyp lek. Det kan de voksne bistå med ved å utvise tillit til barnet og være undersøkende på leken (Öhman, 2012, s. 191). Miljøterapeutene undrer seg over om barna i større grad ble utfordret til å ta steget inn i leken, før det var en mulighet med skjerm. På den andre siden må barnet kunne føle seg trygt for å begi seg ut på nye utfordringer som å delta i lek med andre barn.

5.3 Lekens grunnlag for utvikling

Vennskap er unike relasjoner. For å bli venner fordrer det at to barn har valgt å bli venner med hverandre. Vennskap er en relasjon som kontinuerlig må opprettholdes, derfor er denne relasjonen ekstra viktig for den sosiale læringsprosessen. Barna må her observere og fange opp adekvate sosiale væremåter og ferdigheter. Når barnet benytter seg av disse ferdighetene, blir det belønnet med anerkjennelse og inkludering (Lillemyr, 2020, s. 168). Miljøterapeutene er tydelig på viktigheten av vennskap og dermed jevnalderssosialisering. De trekker frem at de voksne kan veilede, men at økt sosial kompetanse læres gjennom lek og herming.

Leken er viktig. Det er gjennom leken barna skaper relasjoner til andre, utvikler humor og oppnår glede. Gjennom leken utvikler de vennskap og lager seg en helt egen arena som de kan prøve og feile på. Her kan de prøve seg frem for å forstå sine egne følelser og tenkning, i tillegg til at de løser både kognitive og sosiale utfordringer. Vennsapsrelasjonene de utvikler gjennom den sosiale læringen i leken legger grunnlaget for opplevelse av mestring og prestasjoner i skolen (Lillemyr, 2020, s. 160). Empirien viser til at sosial kompetanse er essensielt når det gjelder å kunne følge med på skolen. Miljøterapeutene forteller at de observerer barn som er distraheret og ikke får med seg undervisningen etter negative sosiale hendelser. Som Lillemyr (2020, s. 160) trekker frem er kilden for utvikling av sosial motivasjon hvordan barna oppfatter seg selv innenfor det sosiale aspektet. Barnets opplevelse av å bli mobbet eller utestengt uttrykker seg som de negative konsekvensene av mangelfulle vennskap.

Miljøterapeutene er tydelig på at barna har en indre sosial motivasjon til å leke, derimot opplever flere av dem at barna har svært forskjellig lekserfaring, noe som ofte gjør leken utfordrende. Blant annet er ikke nødvendigvis lek og samspill på skjerm direkte

overførbart til fri lek. Dermed ønsker miljøterapeutene økt fokus på lek ute i det fri, siden leken er selve grunnlaget for hvordan barnet opplever seg selv og sin kompetanse. Lillemyr (2020, s. 166) begrunner dette ønsket med at det er gjennom leken barnet utvikler sine relasjoner og etter hvert skaper vennskap. Når barnet opplever at det får seg venner og at andre barn ønsker å leke med dem, fører det til en opplevelse av at barnet mestrer, er dyktig og kompetent inn i samspillet med miljøet rundt. Denne følelsen legger grunnlaget for barnets sosiale motivasjon. Ved at barnet har en sterk sosial motivasjon vil barnet ønske å oppsøke sosiale situasjoner igjen. Dermed vil barnet utfordre seg selv sosialt og utvikle sin sosiale kompetanse (Lillemyr, 2020, s. 163). Miljøterapeutene viser til at hvis barna har en god sosial kompetanse i fri lek situasjoner, vil de ha en god sosial kompetanse i skjermlek også.

De barna som synes lek, kan være utfordrende er ofte de barna som trenger leken mest. Barna kan finne frem til evnen og gleden ved å leke gjennom aktiv støtte fra voksne rundt. De voksne må bistå barnet med å finne frem til interessante sammenhenger, i tillegg til at barnet klarer å ta i bruk og utforske egne erfaringer gjennom leken. Ved å delta i meningsfulle aktiviteter kan barnet i større grad knytte positive relasjonsbånd til de andre barna. I lekens verden har barnet mulighet til å skape seg en indre orden og kontroll i det som oppleves som en stor og komplisert verden (Öhman, 2012, s. 194). Miljøterapeutene uttrykker at de voksne har et forbedringspotensial i forhold til det å stoppe opp å veilede, spesielt i situasjoner hvor de voksne kan føle på tidspress. Denne bistanden kan utgjøre stor forskjell for de barna som trenger det, gjennom å knytte vennskap og å bruke leken som en arena for å løse problemer og gi barnet en opplevelse av kontroll. Det igjen kan være det som skal til for at barnet utvikler en sterkere indre motivasjon til leken.

5.3.1 Fantasiverden, et sted for alle

Barna må ha lyst til å leke, for å ha lyst må de ha en indre motivasjon for leken. Den indre motivasjonen hos barna forankres i deres selvoppfatning, selvaktelse og selververd (Lillemyr, 2020, s. 161). Når barnet drives av sin indre motivasjon, vil det bidra med å utvikle barnets selvstendighet. Derimot hvis barnet drives av en ytre motivasjon er det avhengig av ros og anerkjennelse fra andre. For å bygge opp barnets indre motivasjon til sosial lek trenger det bistand fra de voksne. For eksempel ved å styrke barnets opplevelse

av glede gjennom lekeprosessen. Det vil kunne styrke barnets oppfatning av at lek er gøy og noe barnet mestrer, og igjen føre til økt sosial kompetanse (Lillemyr, 2020, s. 164). Miljøterapeutene trekker også frem viktigheten av at leken skal være lystbetont og noe barn har lyst til. Samtidig som de trekker frem at leken kan være utfordrende for enkelte når man ikke kan det, eller ikke har den indre motivasjonen de trenger for leken. Dermed jobber de med å legge til rette slik at barnet i størst mulig grad kan velge lekstype selv, i tillegg til å bistå barnet med å koble på fantasiverden.

Gaming kan også ses på som en «liksom» verden, dermed kan man argumentere for at når barna spiller, så leker de i den digitale verden. En viktig forskjell er at i den digitale verden er plottet og historien allerede forutbestemt. De trenger ikke å finne på historien selv på samme måte som med lek uten skjerm. Lillemyr (2020, s. 50) trekker frem at gjennom den fiktive delen av dataspillet har barnet mulighet til å tre inn i en annen verden og med det sette virkeligheten til side, noe som også er sentralt i leken. I tillegg er det som regel karakterer med i spillet som barnet kan identifisere seg med, dermed kan barnet tre inn i en rolle, noe som er sentralt i rollelek. Barnet blir også utfordret til å ta valg gjennom spillet, som fører til at det er barnet som selv har kontrollen. Miljøterapeutene trekker frem at dataspill er forutbestemt og dermed ikke finner på innholdet selv, dermed er ikke barna nødt til å koble på fantasien på samme måte som i fri lek uten regler.

På den andre siden vil det alltid være regler barnet må forhold seg til i lek, selv i fri lek lager barna sine egne regler som det må følge. Den digitale verden kan ses på som en gråson mellom det mulige og det virkelige. Det fører til at leken blir ekstra spennende, uforutsigbar og tvetydig (Lillemyr, 2020, s. 49). Miljøterapeutene trekker frem at barna fremstår som mindre kreative, med bakgrunn i at de ikke kobler på fantasien i like stor grad lenger. Derimot kan man argumentere for at barna kobler på fantasien hele tiden, de bare gjør de i en form som i større grad er ukjent for voksne. Et leketøy blir kun et leketøy hvis et barn tar det i bruk i leken (Lillemyr, 2020, s. 48–49). I tillegg fører som regel dataspill til en stor grad av mestring som igjen har en positiv innvirkning på selvfølelsen. Det vil styrke den indre motivasjonen for lek (Lillemyr, 2020, s. 50).

Fantasiverden er en «på likksom»-verden hvor alt er lov og ingenting er galt. Når barna sliter med å tre inn i fantasiverden, blir det vanskelig for barnet å oppleve tryggheten i leken. Samtidig, hvis barnet ikke føler seg trygt, tør det ikke å begi seg ut på nye utfordringer. Barn trenger trygge voksne som hjelper dem med å forstå lekesignalene til vennene og støtter dem inn i fantasileken (Öhman, 2012, s. 192). Miljøterapeutene trekker frem hvor viktig det er at barna får lov og mulighet til fantasifull lek, fordi det legger grunnlaget for nysgjerrighet, den frie tanke og interesser. Lillemyr (2020, s. 161) viser også til at interesser blir til gjennom de sosiokulturelle diskursene som skapes i dialogen mellom barnet og viktige voksne, eller barnet og andre barn.

6 Avslutning

Som nevnt innledningsvis legger leken grunnlaget for utviklingen av den sosiale kompetanse hos barn. Den sosial kompetanse legger videre grunnlaget for barnets evne til å balansere mellom egne og andres behov, noe som vil være nyttige ferdigheter gjennom hele livsløpet (Størksen, 2018, s. 83). Hensikten med denne oppgaven var å belyse hvordan miljøterapeuter opplever at skjermbruken påvirker den frie leken og dermed barnets utvikling av sosial kompetanse. Mitt utgangspunkt var at jeg hadde en forståelse av at skjermbruken hadde en negativ innvirkning på barnas lek og dermed påvirker barnets utvikling av deres sosiale kompetanse. Gjennom prosessen med å utarbeide denne oppgaven har jeg opparbeidet en utvidet innsikt rundt dette temaet.

Empirien viser til at skjermen har hatt en stor påvirkning på både barna og de voksne inn i skolen. Barna blir i større grad trukket mot skjermen, og uttrykker stadig et ønske om skjermen. Empirien viser også at de voksnes innblanding i leken har blitt betydelig større enn det som var tidligere. De voksne legger til rette og organiserer leker, og har mindre fokus på fri og utforskende lek enn tidligere. Alle miljøterapeutene uttalte at de alle skulle ønske at fokuset på fri og uforstyrret lek var større. Samtidig trekker de frem at lekskompetansen blant barna i flere tilfeller er lav, noe som gjør at barna trenger bistand og veiledning, noe som igjen fører til større grad av organisert lek.

Skjermen kan også oppleves som en trygghet for barn som synes det sosiale aspektet er utfordrende. Miljøterapeutene beskriver i tillegg at de opplever at skjermen legger bånd på fantasien og kreativiteten til barna. De kan herme etter det de ser på skjermen i stedet for å finne på leken selv. Skjermen er fortsatt ganske nytt, og den utvikler seg raskt. Som samfunn er det vanskelig å være foran denne utviklingen. Det som fremkommer av empirien og teorien er at det ikke skjermen i seg selv som er problemet, den kan bidra til utviklingsfremmende aktiviteter og læring. Utfordringen er å finne balansen. Balansen mellom en utviklingsfremmende mengde skjermbruk og andre aktiviteter. Balansen mellom voksenstyrt lek og voksenstøtte i leken, og balansen mellom lek hvor barna kan utfolde seg fritt, og lek uten voksnes oppfølging. Å oppnå en balanse mellom disse utfordringene vil ikke være en fasiløsning, men en kontinuerlig prosess avhengig av samfunnets utvikling, de aktuelle barna og voksne. De vil alle være faktorer som hele

tiden spiller inn, dermed er det opp til den enkelte skole å prøve seg frem og være åpne for endringer inn i prosessen.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem aspektet med at både miljøterapeutene og teorien trekker frem det faktumet at de barna som trenger leken mest tilbringer ofte mest tid på skjerm. Dette kan være en refleksjon som kan være nyttig å ta med seg inn i skolen, både for å bistå de barna som isolerer seg bak skjermen. Samt for å hjelpe de voksne med å tenke forebyggende slik at alle barn får den balansen og støtten de trenger for en utviklingsfremmende tid i småskolen. Dermed anser jeg at jeg gjennom oppgaven har belyst miljøterapeutenes opplevelse av hvordan skjermbruk påvirker den frie leken og utviklingen av sosial kompetanse.

6.1 Videre forskning

I lys av funnene fra empirien ville det vært interessant å sett nærmere på hvordan leken utvikler seg og hvordan skjermen har bidratt inn i denne utviklingen. Videre så endrer skjermen seg fort, det kommer hele tiden nye tilskudd som for eksempel kunstig intelligens (KI). Fremover vil det være relevant å se på hvordan skjermens utvikling påvirker barn og unge? Hvordan påvirker KI leken og den sosiale kompetansen? KI på Snapchat fremstilles som en venn, kan barn utvikle sosial kompetanse gjennom interaksjon med KI? Dette er et stort å spennende område med mange muligheter for videre forskning. Mye av den eksisterende forskningen er gjennomført andre steder i verden, dermed ville det være av interesse å se hvordan det utspilte seg i Norge?

Et annet aspekt er at studier på lekskompetanse ofte fokuserer på barn i førskolealder, dermed er det å se nærmere på barn i småskolealder et område det har blitt fokusert mindre på i lekssammenheng. Til slutt vill det vært interessant å sett nærere på om det faktisk er de mest sårbare barna som går tapende ut av digitaliseringen av samfunnet? I forhold til at de barna som uttrykker mest atferds uttrykk, blir fort plassert bak en skjerm for ikke å forstyrre de andre. Men det er kanskje nettopp disse barna som hadde trengt å ha mer skjermfri, for å trene på sosiale ferdighetene.

Litteraturliste

- Bang Nes, R. (2018). Lykke som ressursbygger. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis*. (2. Utg., s. 369-382). Universitetsforlaget.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barns rettigheter* (20-11-1989). Lovdata <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/bkn#bkn>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Usin thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Dahle, M., Hodøl, H.-O., Kyrkjebø, T. & Økland, Ø. (2021). *Småbarn og skjermbruk – Rapport om 4-6-åringers skjermbruk, basert på foreldreundersøkelse*. https://www.researchgate.net/profile/Oyvind-Okland/publication/350020698_Smabarn_og_skjermbruk_-_Rapport_om_4-6-aringers_skjermbruk_basert_pa_foreldreundersokelse/links/604f0b73458515e529abed5d/Smabarn-og-skjermbruk-Rapport-om-4-6-aringers-skjermbruk-basert-pa-foreldreundersokelse.pdf
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. Utg.). Gyldendal akademisk.
- Glaser, V. (2018). Grunnlaget for barns utvikling. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. (2. Utg., s. 11-24). Universitetsforlaget.
- Greve, A. (2018). Barns vennskap og jevnaldningsrelasjoner. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis*. (2. Utg., s. 383-400). Universitetsforlaget.
- Hinkley, T., Brown, H., Carson, V., & Teychenne, M. (2018). Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social. Skills in preschool children. *PloS one*, 13(4), e0193700. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193700>
- Hinkley, T., Cliff, D., Lum, J., & Hesketh, K. (2017). Active minds happy kids: A stealth-based pilot intervention targeting preschoolers' screen-time, outdoor play and social skills. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20,e3-e4. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.12.011>

- Hjelle, O. P. (2022). *Det digitale dopet: Hvordan bli kvitt skjermavhengigheten*. Kagge forlag.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. Utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. Utg.). Abstrakt forlag.
- Junge, C., Valkenburg, P. M., Deković, M., & Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental cognitive neuroscience, 45*, 100861.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>
- Kibsgaard, S. (2018). Den livsviktige liken. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. (2. Utg., s. 353-368). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 20. april). *Regjeringen vil vite mer om konsekvensene av barns skjermbruk* [Pressemelding]. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-vil-vite-mer-om-konsekvensene-av-barns-skjermbruk/id2972425/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. Utg.). Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor: Barns lek – en utfordring for læring* (4. Utg.). Universitetsforlaget.
- Ma, S., Li, J., & Chen, E. E. (2022). Does screen media hurt young children's social development? Longitudinal associations between parental engagement, Children's Screen Time, and their social competence. *Early Education and development, 1-16*. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2151401>
- Medietilsynet. (2022). *Barn og unges bruk av sosiale medier*.
https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/Barn_og_unges_bruk_av_sosiale_medier.pdf
- Moser, T. & Storli, R. (2018). Boltrelek og lekeslåsing i et utviklingsperspektiv. I Glaser, V., Størksen, I & Drugli, M. B. (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis*. (2. Utg., s. 135-150). Universitetsforlaget.

- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. Utg.). Gyldendal.
- Rosenberg, T. G. (2023). *Digitale dilemmaer - en undersøkelse om barns debut på mobil og sosiale medier*. Medietilsynet.
https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/230206_digitale-dilemmaer.pdf
- Skalická, V., Wold Hygen, B., Stenseng, F., Kårstad, S. B., & Wichstrøm, L. (2019). Screen time and the development of emotion understanding from age 4 to age 8: A community study. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(3), 427-443.
<https://doi.org/10.1111/bjdp.12283>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Steinsholt, K., & Løvlie, L. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforlaget.
- Størksen, I. (2018). Sosial utvikling. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis*. (2. Utg., s. 79-106). Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S. Von. (2012). *Utviklingspsykologi*. (2. Utg.). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. Utg.). Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (2 Utg.). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. Utg.). Gyldendal akademisk.
- Trondheim Kommune. (10.10.2022). *Skoler i Trondheim*. Hentet 10. Oktober 2022 fra:
<https://www.trondheim.kommune.no/tema/skole/trondheimsskolen/skoler-i-trondheim/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, juni 9.). *Barndommens egenverdi*.
<https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/rammeplan/skofritidsordningens-verdigrunnlag/barndommens-egenverdi/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, juni 9.). *Rammeplan for SFO: Lek, rammeplan for SFO*.
<https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/rammeplan/innholdet-i-skolefritidsordningen/lek/>

Utdanningsdirektoratet. (2023, mai 9.). *Sosial læring og utvikling*.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>

World Health Organization. (2019, april 24). *To grow up healthy, children need to sit less and play more*. <https://www.who.int/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>

<https://www.who.int/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Skjermbruk, fri lek og sosialkompetanse”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse forholdet mellom skjermbruk, fri lek og sosial kompetanse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom min masteroppgave ønsker jeg å se nærmere på forholdet mellom skjermbruk, fri lek og sosial kompetanse. Problemstillingen jeg kommer til å ta utgangspunkt i er: «På hvilken måte påvirker skjermbruk blant barn i småskolen den frie leken og utviklingen av sosial kompetanse?».

For å besvare problemstillingen ønsker jeg å gjennomføre intervjuer at miljøterapeuter som jobber med det forebyggende arbeidet i småskolen.

I min masteroppgave kommer jeg til å ta utgangspunkt i begreper som kan tolkes på flere måter, dermed kommer jeg her til å beskrive den definisjonen jeg tar utgangspunkt i.

Skjermbruk: Jeg kommer til å benytte meg av begrepet skjermbruk for en samlebetegnelse for skjermbruk og skjermtid, dette vil definere både den aktive (sosiale medier, gaming, digitale lærings plattformer) og passive (TV) skjermbruken.

Fri lek: Fri lek er aktiviteter hvor barna selv bestemmer hvem de skal være sammen med, hva de skal leke og hvor man skal leke.

Sosialkompetanse: Sosial kompetanse beskrives som et sett av ferdigheter, kunnskap og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner, og som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling.

Med andre ord alle egenskaper som bidrar til at sosiale situasjoner mestres og at en gruppetilhørighet opprettholdes.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju miljøterapeuter eller andre fagpersoner med minimum 3-årig høyere utdanning, som jobber forebyggende med grupper av elever fra hele skolen de er ansatt ved. Dermed ønsker jeg ikke å intervju miljøterapeuter som utelukkende jobber en-til-en. Dette er med bakgrunn i at jeg anser miljøterapeutene som jobber med forskjellige elevgrupper i forskjellige aldre har et bredere overblikk over elevmassen.

Utvalgsmetoden er snøballmetoden, som vil si at jeg får anbefalinger og forslag om hvem som kan være aktuelle informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et intervju som vil ta ca. 1 time. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om hvordan du som miljøterapeut opplever barns sosiale kompetanse, skjermbruk og frie lek. Intervjuet vil til å bli tatt opp på lydopptak og deretter transkribert, i tillegg til at det vil bli tatt notater.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg og min veileder som vil ha tilgang til intervjuene. Lydopptak og

transkripsjon vil bli oppbevart kryptert. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på en ekstern navneliste som vil være oppbevart adskilt fra øvrige data. Informantene vil ikke kunne gjenkjennes ved publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir levert 16. mai 2023, og godkjent. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger destrueres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst Norge ved Line Joranger (Veileder/prosjektansvarlig), telefon: 35 57 54 98/ 92019709, e-post: Line.Joranger@usn.no
- Anja Holmsen (Student), telefon: 90 28 81 07, e-post: anja.holmsen@hotmail.com
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, e-post: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Line Joranger

Anja Holmsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

1. Hva er bakgrunnen din?
2. Hvor lenge har du jobbet her?
3. Kan du kort beskrive jobbhverdagen din?
 - Hva er dine fokusområder?
4. Kan du beskrive elevgruppen du i hovedsak jobber med?
 - Hva slags utfordringer har de?
 - Har de noen kjennetegn som gruppe? Alltid vært sånn, eller endret seg?
 - Noe som går igjen blant elevene?
5. Hvordan opplever du skjermbruken blant barna i småskolen?
 - Generell opplevelse
6. Tenker du at den økte skjermbruken i samfunnet har påvirket barna?
 - I så fall hvordan?
 - Er det noe positivt?
7. Opplever du at det er noen grupper barn som bruker mer skjerm enn andre?
 - I så fall hvilke?
 - Tenker du at det har hatt noen betydning? Beskriv
8. Hva er dine tanker rundt frilek?
 - Hvis jeg sier at en definisjon kan være: *Definisjon: Fri lek er aktiviteter hvor barna selv bestemmer hvem de skal være sammen med, hva de skal leke og hvor man skal leke.* Hva tenker du da?
9. Hva er dine tanker rundt frilek og utvikling av sosial kompetanse?
 - Har de en sammenheng?
10. Hvordan opplever du utviklingen av sosiale kompetansen blant barn i småskolen?
 - Opplever du at det er noen forskjell mellom grupper av barn?
11. Hva er dine tanker rundt utviklingen av sosial kompetanse og skjermbruk?
12. Når du hører skjermbruk, sosial kompetanse og frilek, hva tenker du da?

13. Tenker du at den økte skjermbruken blant barn har en innvirkning på den frie leken?
 - I så fall på hvilken måte?

14. Tenker du at den økte skjermbruken blant barn har en innvirkning på utviklingen av sosiale kompetansen?
 - I så fall på hvilken måte?

15. Noe du ønsker å legge til?

16. Tenker du at det er noen andre du kan anbefale meg å kontakte for intervju?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

29.11.2022, 14:39

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Skjermbruk, fri lek og sosial kompetanse](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

757162

Vurderingstype

Standard

Dato

25.08.2022

Prosjekttittel

Skjermbruk, fri lek og sosial kompetanse

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for helse-, sosial- og velferdslag

Prosjektansvarlig

Line Joranger

Student

Anja Holmsen

Prosjektperiode

03.10.2022 - 16.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er miljøterapeuter og de har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/62f10bef-a3ce-443f-8967-341fb009bd7>

1/2

behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløseleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!