

”Du spiller for mig – og jeg spiller for dig”

Børnehavebørn og computere



Heidi Normann Bech

Bachelorprojekt – Juni 2006
Kolding Pædagogseminarium
Vejleder: Jette Nygaard

Indholdsfortegnelse

Indledning	2
Problemformulering	2
Emneafgrænsning	3
Læsevejledning	3
Metode	3
Børnekultur	4
Børns hverdagsliv	4
Har børn deres egen kultur?	6
Børnekultur i en voksenverden	7
Børnekulturens typer	8
Sammenfatning	10
Leg	10
Hvad er leg?	10
Er det leg når børnehavebørn bruger computeren?	13
Forskelle mellem piger og drenge?	16
Socialisering	17
Sammenfatning	19
Læring	20
Fra leg til læring	20
Læreplaner	22
Børns læring	23
Læringsmål for computerbrug	27
Sammenfatning	28
Tendenser i den pædagogiske kultur	29
Barrierer for medier i børnehaven	29
Kulturhistorisk perspektiv	30
Redskaber for børns leg	33
Computeren i den pædagogiske kultur	36
Sammenfatning	37

Indledning

Børnehaverne oses af hjemlig hygge med blomster i vinduerne, puder i sofaen og pæne indrammede billeder. Man kan se sig undrende omkring og spørge: Hvor er computeren?, for her er en markant forskel mellem hjem og børnehave. Langt de fleste børnefamilier har i dag computer og internetadgang, mens det er fåtallet af børnehaver, der har valgt at lade computeren være en del af hverdagen. Når børnehaverne generelt har haft et forbillede i det hjemlige, kan det undre, at computeren ikke er flyttet med ind i børnehaven, efterhånden som den er blevet et fast inventar i hjemmene. Det er jo ikke, fordi den er for kompliceret for børnene, for mange børn helt ned til før børnehavealderen bruger ubesværet computeren til at spille små spil eller tegne på.

Der er en særlig udfordring i at være barn i informationssamfundet. En grundlæggende kompetence vil være at kunne forholde sig til de konstant skiftende kommunikationsformer (Sørensen, 1999). Der vil være et stadig tiltagende udbud af æstetiske udtryksformer gennem de moderne medier. Computeren er blevet en multimediemaskine, hvor børnene kan spille, se tv og film, tale i telefon og selv producere billeder og lyd, for bare at nævne nogle af mulighederne. Da udbuddet er så stort og konstant i vækst, er det væsentligt, at børnene bliver kritiske medieforbrugere, hvilket de kun kan blive med et godt kendskab til mediernes muligheder. Vil det så ikke være nærliggende at lade barnet påbegynde udviklingen af denne kompetence, allerede når de viser interesse for computeren? Det gør de som regel meget tidligt, da deres rollemodeller bruger computeren dagligt.

Børn lever i dag som socialiserede i flere arenaer, hvor børnehaven udover hjemmet sikkert er den væsentligste for de 3-6 årige. I dag er institutionerne en anerkendt part i børnenes primære socialisering, og de må derfor være medansvarlige for, at børnene bliver kompetente til at begå sig i den moderne medieverden.

Problemformulering

Jeg vil undersøge, hvilken betydning computeren har for børn i børnehaven. Jeg vil herunder se på:

- Hvordan indgår computeren i børns hverdagsliv?
- Hvad er leg og hvordan indgår computeren i børns legekultur?
- Hvad er læring og kan børn lære noget ved computeren?
- Hvilke tendenser i den pædagogiske kultur skaber barrierer for brug af computeren i børnehaven?

Emneafgrænsning

Jeg vil udelukkende beskæftige mig med børn i 3-6 års alderen indenfor normalområdet. Jeg ser på emnet gennem et institutionsoptik og ser dermed ikke på, hvilken indflydelse forældrene har i denne sammenhæng.

Læsevejledning

I den metodiske del gennemgår jeg den anvendte empiri og beskriver de valg, jeg har truffet i forhold til det teoretiske grundlag. Herefter beskrives de grundlæggende vilkår for børns hverdagsliv i dag, og hvordan det hænger sammen med børnekulturen. Dette fører mig frem til at beskæftige mig med børns leg, hvor jeg ser på, hvad leg overhovedet er i dag, og om computerbrug er leg. Jeg ser desuden på forskelle mellem piger og drenge, både for den generelle leg og for computerleg, og afslutter afsnittet med en diskussion af, hvorvidt børn socialiseres ved computeren. Følgende ser jeg på læring i børnehaven og diskuterer i den forbindelse, om den uformelle læring, der sker i legen, kan overføres til målrettet læring, ligesom jeg ser på mulige konsekvenser af vedtagelse af loven om læreplaner. Herefter ser jeg på hvordan børns læring hænger sammen med Lave og Wengers teori om situeret læring, og det diskuteres, hvad børnehavebørn skal lære ved computeren. På baggrund af de barrierer Medierådet peger på, prøver jeg gennem Gleerups kulturperioder at se på, hvorfor det er svært at få computeren integreret i den pædagogiske praksis. Jeg ser endvidere på, hvordan pædagoger vælger de redskaber, børnene tilbydes i deres leg og kommer på baggrund af Finn Salbøg Birkelunds model over egenkultur og værtskultur slutteligt ind på, ad hvilke kanaler computeren kan integreres i den pædagogiske kultur.

Metode

Jeg vil i opgaven inddrage empiri fra tidligere projekter, jeg har lavet med børn og computere. På 4. semester var jeg sammen med to andre på fordybelsessporet ude i en børnehave, der ikke tidligere havde haft computer. Vi stillede en computer op på en stue og lavede iagttagelser, dels denne dag og dels tre dage yderligere, hver gang af omkring 3 timers varighed. Målet var at få noget viden om, hvad børn gør med computeren. På stuen var gruppen af førskolebørn, i alt 31 børn. Vi så på, hvordan børnene spillede og skiftedes til tur.

På 5. semester arbejdede jeg med børn og filmproduktion. Her arbejdede jeg med 6 børn i alderen 6-14 år, hvor vi lavede en moderne udgave af KlodsHans, som de selv fandt på. Efter optagelserne redigerede de filmen på computeren. Jeg hjalp dem i gang, hvorefter de selv arbejdede

videre. Herefter brugte de mig kun, når de skulle prøve noget nyt, de ikke selv kunne få til at virke. I alt varede filmprojektet to uger. Jeg brugte processen til at se, hvordan børn på forskellig alder bedst støttes i at samarbejde.

På 6. semester arbejdede jeg med computeren som redskab til historiefortælling i børnehaven. Her var mit mål at få computeren integreret i den pædagogiske praksis, idet børnehaven bevidst havde fravalgt computeren som pædagogisk redskab. Vi fandt digitalbilleder, som børnene fortalte til. De lavede tegninger, som blev skannet ind, og de brugte mikrofonen, når vi optog lyden. Børnene tog undervejs i projektet også digitalbilleder, som de fortalte til.

Jeg mener ikke længere, det udviklingspsykologiske paradigme har væsentlig betydning i den pædagogiske praksis, i hvert fald ikke i pædagogernes bevidste handlinger, og jeg har derfor valgt et pædagogisk antropologisk udgangspunkt. Jeg har af denne grund valgt at bruge teoretikere, der læner sig op ad dette. Det er Primært Carsten Jessen, Torben Hangaard Rasmussen, og Flemming Mouritsen, som er gennemgående i opgaven. Disse suppleres dog i mindre grad med mange andre teoretikere.

Børnekultur

Børns hverdagliv

I løbet af den sidste generation har børnelivet ændret sig markant. Flemming Mouritsen (1996) mener, at børn og deres liv er blevet afgrænset fra andre sociale sammenhænge. Børns hverdag er i dag skemalagt, fra børnene står op, til de går i seng, og dagen er splittet op i mindre tidsenheder, der rummer hver sin aktivitet. Børnene bliver i dag styret meget af strukturer og rammer. Han mener endvidere, at børn har mindre tid til egen disposition end de har haft tidligere. Det har før været almindeligt, at børn legede på tværs af alder, hvor institutionerne i dag opdeler børnene efter snævre aldersgrupper. Dermed udhules muligheden for, at yngre børn kan tage ved lære af de ældre.

Tidligere har børnene leget sammen på gader og stræder og har her opdraget og passet på hinanden. De var sammen i store flokke yngre og ældre mellem hinanden. Der var ikke mange organiserede aktiviteter, men den store kontaktflade mellem yngre og ældre gjorde det muligt at lære de lege og samværsformer, der var en del af deres egen kultur. Kultur er afhængig af overlevering fra en generation til en anden, ellers uddør den. Børnenes kultur er afhængig af, at børn møder andre børn, som har lært legekulturen, så de kan lære den videre. I dag er kontaktfladen mellem yngre og ældre væsentlig mindre end tidligere, og kulturarven bliver svagere, da børnene

ikke længere har nogle læremestre. I institutioner prøver man nogle steder at lære børnene de gamle lege, så kulturarven ikke går tabt. Der sker dog ikke den samme overlevering her som på gader og stræder, for børnene er så kort en årrække i den enkelte institutionstype, at de ikke når at blive kompetente læremestre for de yngste. Dermed bliver legen ikke på samme måde en del af den socialisering, der foregår i børnegruppen (Jessen, 2002).

Carsten Jessen (2002) ser en trussel mod børnekulturen, idet børn overvåges af voksne, som vil sikre børnene kompetencer til at begå sig i et demokratisk samfund. Når man vurderer børns aktiviteter i dette perspektiv, vil mange af aktiviteterne umiddelbart forekomme meningsløse. Børnekulturen bliver derfor let nedvurderet set med voksne øjne.

Børn i dag er institutionaliserede, de lever og tilbringer det meste af deres tid i institutioner - daginstitutioner, skoleinstitutioner, fritidsinstitutioner. Når der sker en institutionalisering, går samværet mellem mennesker fra at være civilt, uformelt og underforstået til at blive lagt i fastere rammer og strukturer og dermed mere formelt og organiseret i systemer (Rasmussen, 2001). Børns liv er i højere grad organiseret, men det betyder ikke nødvendigvis, at der er kommet større sammenhæng i deres liv, nok snarere tværtimod. Børnene skifter mellem forskellige arenaer, der kun har små berøringsflader med hinanden. De har deres hjem og familie, deres daginstitution, deres kammerater, fritidsaktiviteter og måske endnu flere. Det betyder, at barndommen bliver differentieret og fragmenteret, og det er et væsentligt aspekt for forståelsen af børnekulturen (Ibid.). Jan Kampmann (2001) taler om, at der er forskellige betingelser, der gør sig gældende for børnekulturelle udfoldelser afhængig af, hvilken arena børnene befinder sig i. Det kan være boliglokale betingelser, kommunale institutionspolitiske sammenhænge og lign. Han mener, at der er en interaktion imellem de forskellige arenaer, men at det er svært at afdække omfanget og betydningen af dem, når man skal bibeholde børneperspektivet.

Den overordnede kommunale holdning til computere i børnehaverne vil have betydning for i hvor høj grad, computerne bliver en faktisk del af børnehavemiljøet i kommunen, og dette kan måske få afsmittende effekt i andre af børnenes arenaer. Når børnene leger sammen på tværs af institutioner, vil de måske i højere grad bruge computeren i deres leg, hvis den er en naturlig del af legemiljøet i institutionen.

Børn er i dag bevidste om deres eget værd og ser ikke nødvendigvis den voksne som en autoritet, men snarere som en overordnet forhandlingspartner. Børn forhandler om stort set alt, tøj, mad, medievaner, pligter osv. Børnene er blevet både bevidste og kritiske og har stor indflydelse på familiens hverdag (Rasmussen, 2001).

Børn i dag vokser op med et andet forhold til medierne end den voksne generation har gjort. Børn omgås med stor sikkerhed fjernbetjening til fjernsynet, mobiltelefon, computeren, Playstation... meget tidligt. Det er ikke ualmindeligt, at børnehavebørn selv kan tænde computeren og spille uden nogen form for voksenhjælp – og de gør det med en selvfølgelighed. Teknologien er for børnene blot en anden måde at lege på (Ibid.).

Som andre områder i vores kultur har børns hverdagsliv forandret sig. Deres leg ligner ikke altid den, vi kender fra vores egen barndom. Der er god grund til at bekymre sig om denne forskel, for den betyder, at vi kan have vanskeligt ved at forstå en stor del af børns aktiviteter som leg. Det kan nemt føre til, at vi vil regulere børns udfoldelsesmuligheder i den bedste mening, men at vi opnår det modsatte af den ønskede effekt. Elektroniske medier og digitalt legetøj er i dag en integreret del af børns legekultur, og de er vigtige for legen. Det er på tide, at vi lægger fordommene om deres ødelæggende virkning bag os, så vi bliver i stand til at skelne mellem skidt og kanel på et medie- og legetøjsmarked, der udvikler sig eksplosivt. (Jessen, 2001a, s. 7)

Har børn deres egen kultur?

Ariès (Qvortrup, 2001) mener ikke, der i tidligere tider kunne tales om børnekultur. Barndommen fandtes ikke. Børn og voksne gjorde det samme. Voksne indgik i legen, før legen blev social uacceptabel for voksne, og børn indgik i de voksnes aktiviteter. Der var således heller ikke nogen voksendom, men snarere en enhedskultur, hvor generationsgrænserne var udviskede. Han så uddannelsens tid som den, der marginaliserede børnene fra de voksne, hvor børnene blev afskåret fra at være deltagende i de voksnes daglige gøremål. At bruge børnekulturbegrebet forudsætter, at børn har deres egen kultur, der kan adskilles fra den kulturelle verden, voksne lever i, producerer og reproducerer (Rasmussen, 2001).

Børn er ikke en selvstændig isoleret gruppe afsondret fra den øvrige befolkning. Børn er selvstændige individer med egne udtryksformer, der indgår i samvær med forskellige samfundsgrupper, herunder børn. Det betyder, at børnekulturen kun er en del af børnenes liv og hverdag (Jessen, 2002). Børnekulturbegrebet er opstået for at understrege, at børn faktisk har et fællesskab med andre børn, hvor de agerer sprogligt, kropsligt, og socialt på særlige former, der kun bruges blandt børn, og disse former overleveres fra børnegeneration til børnegeneration, men

herudover indgår børn også i relationer med voksne på måder, der ikke kan betegnes som børnekultur (Ibid.).

Børnekultur i en voksenverden

Carsten Jessen (2002) mener, at de aktiviteter, som børn udfører, kan virke meningsløse og dermed ligegyldige set med voksnes øjne. Betragter man derimod børn, kan man hurtigt fornemme, at aktiviteterne ikke er ligegyldige set med børnenes øjne. Kultur er ifølge Flemming Mouritsen (1996) at hente råstof i en kulturel eller social sammenhæng og derefter omforme det og bruge det i en ny sammenhæng. Birgitte Olesen (2000) mener, det er vigtigt, at vi er bevidste om, at voksne er fremmede i børnenes kultur. Når man bedømmer en kultur, tager man udgangspunkt i egen kultur, og det kan være svært at få øje på den fremmede kulturs værdier gennem ens egen kulturs optik. Børn vokser op med medier på en helt anden måde i dag, end de voksne har gjort. Der er i den sidste generation sket en eksplosiv udvikling på medieområdet, og børn i dag bruger computeren med den største selvfølgelighed. Skal vi som voksne tage den selvfølgelighed alvorligt, må vi prøve at ændre perspektiv fra voksenperspektiv til børneperspektiv og dermed være meget bevidste om, at vi faktisk ser på børnekulturen med voksenoptik:

*For hundrede og syttende gang havde de voksne på institutionen været ude efter de store drenge. Drengene havde nok engang haft et trip med larm og ballade og skyderi og krigslege. Larmen fra den slags er uudholdelig, hvis man da ikke selv er med. [...] En udenforstående voksen blev nysgerrig og spurgte drengene lidt ud, da konflikten var drevet over, og de så småt var ved at samle sig sammen til at begynde forfra. Hun spurgte, hvad de mente om det, de voksne sagde, om det ikke gjorde indtryk på dem, om de ikke mente, at der var noget rigtigt i det. En af drengene svarede lidt overbærende, som man nu svarer dem der ikke ved bedre om det indlysende:
- Men de kan jo ikke forstå at vi bare leger. (Mouritsen, 1996, s 23)*

Det ses i eksemplet tydeligt, at børnene og de voksne har et meget forskelligt optik på situationen. De voksne ser larm og konflikter, mens børnene ser fornøjelser og leg. Det kræver et perspektivskifte, for at de voksne kan få øje på børnenes virkelighed. Om man overhovedet kan lave et sådant perspektivskifte, stiller Birgitte Olesen og Birgitte Holm Sørensen (2000) spørgsmålstegn ved. De mener, det kan ses som en art særlig raffineret overgreb, hvor børnene omklamres af voksnes påståede empati og forståelse. Peter Ø. Andersen og Jan Kampmann (1996) har samme

forbehold. De mener, at den voksne uundgåeligt vil inddrage forforståelser, der bygger på den voksnes egen barndomsoplevelser.

Børnekulturens typer

Flemming Mouritsen (1996) har inddelt børns kultur i tre hovedområder: Kultur for børn, kultur med børn og børns kultur. Han definerer dem på denne måde:

Kultur for børn

Denne type kulturprodukter falder i mindst to undertyper. Den ene er en dannelseorienteret produktion af kvalitetskultur for børn. Den kan være en overvejende pædagogisk aktivitet, eller den kan have en kunstnerisk selvforståelse. Det kan være medier som børnelitteratur, teater og musik. Dens modstykke er en markedsorienteret og underholdningspræget produktion af børnekultur, som kan være nyere medier som film, tv, video, computerspil, legetøj, slik og reklamer.

Kultur med børn

Dette er, hvor voksne og børn sammen bruger forskellige kulturteknikker og medier. Denne type kulturproduktivitet er livskraftig og har en lang tradition her i landet. Den falder ligeledes i mindst to arter. Der er fritidsaktiviteterne, alt det børn kan gå til, såsom sport og musikskoler. Der er også de uformelle projekter, som børn og unge selv forvalter efter igangsætning af voksne, eller som de arbejder sammen med voksne om.

Børns kultur

Dette er de kulturelle udtryk, børn frembringer i deres egne netværk, det man kan kalde deres legekultur. Der kan f.eks. være tale om lege, fortællinger, sange, rim, remser, gåder og vitser. Der kan også være tale om punktvis æstetisk organiserede udtryk såsom rytmisk lyd, pjat, gangarter og lydarter. Børns måder at tage diverse medier og steder i brug på hører også til i denne kategori.

Beth Juncker (2002) skitserer et problem ved denne opdeling. Hun peger på, at i de to første kategorier er børn modtagere, mens de i den tredje kategori er producenter, og spørger så retorisk om den sidste har større værdi end de to første. Jeg mener, at de tre kategorier er ligeværdige i den forstand, at de interagerer med hinanden, de er hinandens forudsætninger. Børn

skal hente inspirationen, deres råstof til deres egen kultur et sted fra, og her kan de hente rigtig mange input både i *kultur for børn* og i *kultur med børn*. Men det modsatte er også tilfældet. For at skabe *kultur for børn* og *kultur med børn*, vil det til en vis grad være nødvendigt at skele til *børns kultur* for at finde de medier og kommunikationsmetoder, der fanger børnene.

Man kan også se på børnesynet i de forskellige kategorier. I de to første kategorier *kan* barnet ses i et udviklingspsykologisk perspektiv. Barnet er den mindreviddende i forhold til den voksne. Barnet skal lære at blive en rigtig voksen, mens det i den sidste kategori er ligeværdig i forhold til dem de skaber kultur sammen med (Juncker, 2004). Det behøver dog ikke at være sådan. Det er muligt at indgå i en relation, også i de to første kategorier, hvor barnet ses som kompetent i forhold til aktiviteten.

I 2. lønnede praktik lavede jeg et udviklingsprojekt, hvor børnene brugte computeren som redskab til historiefortællinger. Her samarbejdede vi – mig som voksen og børnene – om at finde billeder på computeren, som de kunne fortælle til. Senere blev de udstyret med et digitalkamera, som de på egen hånd tog billeder med. Her var børnene meget optagede af at dem, de fotograferede stod ordentligt, og ofte instruerede de hinanden i, hvordan de skulle stå. Når børnene havde taget billederne, hjalp jeg dem med at få dem ind på computeren, så de kunne fortælle til billedet. En af pigerne fandt spontant på at synge en sang til et billede. I slutningen af projektet begyndte vi også at skanne tegninger ind, som de fortalte eller sang til. Dette projekt var overvejende *kultur med børn*, men havde programmet været lettere tilgængeligt, havde børnene kunne bruge det selvstændigt, på samme måde som spil, og de kunne derigennem have skabt mere egenkultur, på linie med tegninger og rolleleg. De kunne dermed have skabt et udtryk, der ikke i så høj grad var styret af mig som voksen.

Når børnene arbejder med computeren sammen med voksne, f.eks. gennem fortællinger, er der tale om *kultur med børn*. Hvis børnene spiller computerspil, er der tale om *kultur for børn*, mens muligheden for selv at være skabende med mediet er *børns kultur*. Det kan eksempelvis være, at børnene tager billeder med digitalkameraet på egen hånd og lader det indgå som en del af legen. Det betyder alt i alt, at computeren kan tilbyde alle former for børnekultur, hvis vi som voksne bare lader børnene bruge mulighederne.

Sammenfatning

Børns hverdagsliv har ifølge Flemming Mouritsen (1996) ændret sig væsentligt i løbet af den sidste generation. Børnekulturen blev tidligere overleveret fra den ene børnegeration til den næste, hvilket ikke sker længere. Børn har til gengæld i dag stor indflydelse i deres eget liv og

de er vant til at forhandle om mange ting i deres hverdag, herunder deres medieforbrug. Børnene bruger medierne med en selvfølgelighed, som deres forældre ikke kendte til. For børnene er computeren blot et af de redskaber, de anvender i deres leg (Rasmussen, 2001).

Ariès (Qvortrup, 2001) mener ikke, at barndommen eksisterede før uddannelsens tid. Børn og voksne arbejdede sammen, de gjorde de samme, og der var tale om en enhedskultur. I dag gør børn og voksne noget forskelligt, og børnekulturbegrebet sætter fokus på at børn har nogle samværsformer, der adskiller sig fra de voksnes (Jessen, 2002).

For voksne kan børns aktiviteter forekomme ligegyldige, mens aktiviteterne giver god mening for de børn, der er deltagende. Det kan skyldes, at de voksne er fremmede i børnenes kultur. Når man bedømmer en kultur, tager man udgangspunkt i egen kultur, og det kan være svært at få øje på den fremmede kulturs værdier gennem ens egen kulturs optik (Olesen, 2000). Børn bruger i dag bruger computeren med den største selvfølgelighed, og skal vi som voksne tage den selvfølgelighed alvorligt, må vi prøve at ændre perspektiv fra voksenperspektiv til børneperspektiv og dermed være meget bevidste om, at vi ser på børnekulturen gennem voksenoptik.

Flemming Mouritsen (1996) har tredelt børnekulturen: Kultur for børn, hvilket er den kultur voksne har skabt for børn. Kultur med børn, som er den kultur voksne og børn skaber i fællesskab. Den sidste kategori er børns kultur, som også kan kaldes legekulturen, og den vil jeg herefter komme nærmere ind på.

Leg

Hvad er leg?

Leg er gennem tiderne af forskellige forskere blevet betragtet ud fra mange forskellige synsvinkler, og de har haft et meget varieret syn på legens betydning og mål. Carsten Jessen (2001a) ser tre væsentlige forhold, der er betydende for det nutidige legesynt:

- Leg er ikke et middel for noget andet, men et mål i sig selv for den legende
- Legekulturen udgør en selvstændig kontekst for handlinger
- Leg kræver kunnen i form af et beredskab

Leg er ikke et middel for noget andet, men et mål i sig selv for den legende

Legesyntet har gennemgået et paradigmeskift fra det udviklingspsykologiske til det kulturanthropologiske. I det udviklingspsykologiske legesynt var det almindelig opfattelse, at legen var et middel for noget andet, den var barnets redskab til at udvikle sig mod voksenhed. Legen

kunne være middel til at gennemspille og bearbejde emotionelle dramaer, til at udvikle barnets erkendelse af virkeligheden eller som et redskab til social udvikling (Bech og Jensen, 2006). Dette legesyn er dog ikke almindeligt i nyere tid, hvor man snarere betragter legen som noget, der har værdi i sig selv, og det kulturanthropologiske legesyn er blevet det dominerende i dag.

Sutton-Smith (Steinholt, 2002) undrer sig over, hvorfor voksne leger, hvis legen er en udvikling med voksenalder. Ligesom ham mener Olofsson (1992), at legen er til for legens skyld. Den er frivillig, sjov og motivationen til leg kommer indefra. Hun pointerer, at der skal være en ”lade-som-om-karakter” i legen, og det er i denne forestillingsverden, at barnet lader som om, at det gør eller er noget andet end i virkeligheden. I legen bearbejder barnet desuden indtryk og erfaringer, og verden bliver tydeligere og mere forståelig. Steinholt (2002) bruger metaforen karneval om sit syn på legen, da den er præget af megen bevægelse, hvor deltagerne bevæger sig ud og ind af optøget uden at tænke over det. Han sammenligner også legen med en forelskelse, hvori der skabes et positivt rum. Forelskelsen eller legen sker bare, og ”...børnene er i legen uvidende om, hvor legen vil føre hen” (ibid., s. 52).

Denne konstante bevægelse præger også Torben Hangaard Rasmussens (1992) legesyn. Dog definerer han leg som et ambivalent, omskifteligt fænomen præget af orden og kaos. Orden som udtryk for de ”gode” og tillidsfulde lege og kaos for legene præget af kamp om pladser og hierarki. Legen er uvis og uforudsigelig, og netop dette tiltrækker os ved den. Når børn leger, kan de være langt væk fra virkelighedens verden. Dette fænomen beskriver Csikszentmihalyi som flow. Det beskrives af ham som ”en særlig psykologisk tilstand, hvor man så at sige går i ét med sine omgivelser og oplever, at afstanden mellem det man gør, og det man tænker forsvinder” (Csikszentmihalyi i Jessen 2001a, s. 159).

Legekulturen udgør en selvstændig kontekst for handlinger

Ifølge Flemming Mouritsen (1996) er det en almindelig påstand, at børn ikke kan skelne mellem fantasi, og det vi kalder virkelighed. Han mener på ingen måde, dette er tilfældet, men mener netop at børnene meget klart kan skelne fantasi fra virkelighed og leg fra ikke-leg. Det er snarere de voksne, der ikke skelner mellem leg og virkelighed. De ser legen som virkelighed og tror, at det børnene gør i legen er et billede på, hvad de kunne gøre i virkeligheden.

Leg kræver kunnen i form af et beredskab

Indenfor det kulturanthropologiske legesyn ses legen som noget tillært. Andersen og Kampmann (1996) skriver om, hvordan legene overleveres, at ”...en af måderne er helt klart via de mindre børns iagttagelse af de større børns legekultur” (ibid., s. 112). Eksemplet her hvor en lille dreng langt om længe af ”moderen” får lov til at være med i legen, viser dette:

Pigen forsøgte at gøre ham hans placering i legen begribelig ved at sige ”du er baby” flere gange, samtidig med at hun fulgte dette op ved at tvinge ham ned i madrassen, for som hun sagde, ”babyen sover”. Den lille dreng forsøgte at rejse sig, men blev hver gang meget håndfast presset ned i madrassen med ordren om, at han sov. Efter flere gentagelser, også ret hårdhændede, blev han liggende, [...]. Drengen lå nu i lang tid fladt på madrassen med maven og ansigtet tæt presset ned i underlaget, men efter et stykke tid rejste han forsigtigt hovedet lidt op, vendte det, således at han kunne følge med i pigernes videre legeforsøg og lå på denne måde resten af legen igennem (Ibid., s 103-104)

Flemming Mouritsen (1996) mener, at det er en forudsætning, for at legen kan iværksættes, at børnene har et kendskab til legefærdigheder. De skal have et disponibelt lager af udtryk, genrer, æstetiske og organiseringsmæssige teknikker ”Lege øver man ved at lege, ved at deltage[...] Det man kan på et vist niveau, er brugbart i sig selv.” (Ibid., s. 17), så færdighederne udvikles og forfines løbende.

Corinne Hutt har ifølge Carsten Jessen (2001a) lavet undersøgelser af, hvordan børn tilegner sig nyt legetøj. Børnene går fra efterforskning til opfindsomhed. Barnet starter med at spørge sig selv ”Hvad kan denne ting gøre?” og udvikler det hen imod ”Hvad kan jeg gøre med denne ting?”. Jo mere efterforskningen aftager, og opfindsomheden tiltager, desto mere vokser de legende aktiviteter. Carsten Jessen (2001a) har i et feltarbejde i en børnehave set, hvordan børnene udforskede programmerne, ikke for at lære programmerne at kende men for at ”hente legemulighederne ud af programmerne” (Ibid., side 145).

Er det leg når børnehavebørn bruger computeren?

Ofte betragtes leg som lig med fri fantasi, og der er dermed stor modsætning til computerspil, hvor spillet følger fastlagte muligheder og scripts. De fleste lege har dog også former og regler, der er vigtige i et legefællesskab og forudsætninger for, at de kan gå i arv fra en

børnegeneration til en anden. Rollelege som far, mor og børn-lege har også nogle grundlæggende former eller grundregler, som de legende kan improvisere over. Disse former eller grundregler kan beskrives som scripts på samme måde som computerspillenes scripts, og der er så ikke den store forskel på computerspil og anden leg (Jessen, 2001a). ”Man kan [...] sige, at børnene hverken læser, ser eller spiller computerspil. De **leger** dem.” (Ibid., s. 147).

Som Carsten Jessen (1997) nævner, er der meget fokus på, hvad computeren gør ved børnene, og det skygger helt for at få øje på, hvad børnene faktisk gør med computeren, og de gør ofte noget helt uventet, hvilket følgende eksempel illustrerer:

Drengene havde et billede med en masse punkter fremme på skærmen. De flyttede forsigtigt markøren fra et punkt til et andet. Så løb de fra stuen ind på deres værelse, hvor de legede en tid. Derefter løb de tilbage til computeren og flyttede forsigtigt markøren over til et nyt punkt og løb så tilbage til værelset. Dette gentog sig flere gange. Da de blev spurgt, hvad i alverden de lavede, forklarede de tålmodigt, at de legede ”Star Trek” med computeren som instrumentpanel i kontrolrummet. De ”warpede” fra planet til planet og ”bimede” sig så ned for at udforske disse planeter (værelset). (Levin og Kareev i Jessen, 1997, side17).

Børn bruger ifølge Carsten Jessen (2001a) også computeren og spillene på andre måder, end de oprindeligt var tiltænkt at blive brugt på. Voksne kan betragte denne brug som forkert brug af computeren, da de ikke har barnets perspektiv. For barnet er den forkerte brug af computeren et forsøg på at etablere et grundlag for leg, for legen er den centrale aktivitet for børnehavebørnenes samspil.

Computeren og programmer er råmateriale, der kan få mange forskellige funktioner i børnenes lege, hvilket ikke er særligt overraskende. Det samme sker med andre materialer. Børn er generelt kun i mindre grad påvirkede af den almindelige (voksne) opfattelse af, hvad materialer som f.eks. en computer er, kan og skal bruges til. For børnene i børnehaven var computeren ikke sat ind i et betydningssystem, der afgrænsede og bestemte, hvilke handlinger der kunne udføres med maskinen. Computeren havde karakter af nyt materiale, som kunne udforskes. (Jessen, 2001a, s.135-136)

I projektet på 4. semester, hvor jeg var ude i en børnehave, så jeg også hvordan børnene lod sig inspirere af computeren. Nogle af de børn, der sad og ventede på tur ved computeren, havde givet sig til at tegne. Da jeg satte mig ved siden af dem, så jeg nogle tegninger med en masse firkanter på og spurgte til tegningerne. De forklarede mig, at det var en computer og bukkede papiret i den rigtige vinkel, så der var både skærm og tastatur. Lidt senere sad to af drengene og ”spillede” på hver deres hjemmelavede computer, mens de kommenterede på, hvordan det gik i spillet på papircomputeren.

Carsten Jessen (2001a) har observeret, at børnehavebørns aktiviteter ved computeren ikke adskilte sig væsentligt fra ældre børns, hvorfor jeg også vil inddrage et eksempel med to piger på henholdsvis 7 og 8 år. I fordybelsessporet på 5. semester lavede jeg Klods-Hans som film med en flok børn i alderen 7-14 år. Den ældste dreng sad ved computeren og klippede scenerne sammen med forskellige overgange, da de to piger kom til og gerne ville prøve. Efter en kort introduktion fra den ældre dreng gik de i gang på egen hånd. Efter at have lavet ganske få overgange mellem scenerne begyndte de at lege med overgangene, og brugte nu mere end en halv time på at prøve de forskellige overgange af imellem to scener. ”Prøv den der” var et tilbagevendende udtryk, og latteren fyldte rummet, når de fandt nogle særligt sjove udtryk. Pigerne fik ikke redigeret mere af filmen, men de havde det sjovt.

Indenfor de udviklingspsykologiske legeteorier var legen et redskab til udvikling, og der er ingen tvivl om, at børn faktisk lærer noget, når de sidder ved computeren, men de sidder der næppe, fordi de i fremtiden har brug for en veludviklet computerkompetence (Jessen, 2001a), men snarere fordi de nyder nuet, og finder mening i det de gør, og det er ifølge Sutton-Smith netop nydelsen ved legen, der er legens vigtigste funktion (Ibid.).

I afsnittet om hvad leg er, beskrev jeg, hvordan yngre børn lærer af de ældre gennem afluring. Dette er også gældende i computerlegen:

De øvrige børn var som regel tilskuere, men med en mere eller mindre aktiv indflydelse. Mindre børn kiggede typisk blot på og fik sjældent lov til at blande sig. De blev ofte overhørt, hvis de sagde noget. Større børn, især drenge, der kendte programmer og computer, havde større tendens til at blande sig, og de blev sjældent overhørt. (Jessen, 2001a, s. 137)

Børnene afprøver legemulighederne, der er i computeren. De henter kendte temaer ind og afprøver dem på computeren. Det kan være far, mor og børn-lege, de i deres leg lægger ind over

et computerspil. De bruger dermed deres kendte lege-skabeloner bare i en ny sammenhæng (Jessen, 2001a). Det er således væsentligt at understrege, at computerspil kun er redskaber for leg, de er ikke leg i sig selv. En stor del af børnenes formål med at spille computerspil er netop at skabe rum for et fællesskab (Ibid.).

Computeren og programmet leverer en ramme og måske et tema for legen, men det er børnene, der i fællesskab fylder rammen ud. Børnene definerer selv det indhold, legen får, og computeren tildeles blot en rolle i den sammenhæng. De vælger ofte at bruge programmer på en helt anden måde, end de oprindeligt er tiltænkt (Jessen, 2001a). Sutton-Smith (Ibid.) mener ikke, at legetøjet kontrollerer børns leg og fantasi, men den erfarne leger tilpasser derimod legetøjet til sine egne fantasiforestillinger. Legetøjet er dermed blot en igangsætter for fantasien. ”*Computeren [...] kan sammenlignes med en cykel i børnehaven. Den er ikke slet og ret et transportmiddel for børnene, men et objekt i legen, hvis betydning konstrueres i den konkrete legesituation.*” (Jessen, 2001a, s.146).

I forbindelse med et forsøg- og udviklingsprojekt på 6. semester sad jeg med en dreng i børnehaven. Vi var i fællesskab ved at finde et billede på computeren, han gerne ville lave en fortælling til. Pludselig rejste han sig op, greb mikrofonen og begyndte at synge med hele kroppen vuggende til sangen. Jeg opfordrede ham til at fortsætte, men straks jeg begyndte at optage lyden, stoppede han. Det var ikke produktet, men legen der var væsentlig for ham. Vi havde her hvert vores projekt. Jeg havde som mål at få skabt nogle fortællinger på computeren, vi kunne høre. Drengens mål var at lege sig til en oplevelse, og den fik jeg ødelagt ved absolut at ville skabe et produkt af hans leg.

Forskelle mellem piger og drenge?

Berentzen (Jessen, 2001a) har lavet en undersøgelse af kønsforskelle i børns leg. Børn i førskolealderen er bevidste om kønsforskelle, hvilket kommer til udtryk på en række områder: I legens organisering, piger leger med piger, og drenge leger med drenge, og der er forskelle i legenes indhold og form. Pigerne organiserer deres leg og samvær i mindre grupper på to eller tre, og de er ekstremt lukkede over for andre deltagere. Det er ligeledes centralt for pigerne, om de har en eller ikke har en at være sammen med. De bruger meget tid på at be- og afkræfte, hvem der er veninde med hvem, ligesom aftaler og alliancer betyder meget for pigesamværet. Drengene leger i større grupper, der er hierarkisk opbyggede. Deres legegrupper er relativt åbne udadtil, og drenge er indstillet på at optage nye i gruppen uden store diskussioner. Disse beskrivelser bygger på en

undersøgelse lavet i 1969, men senere undersøgelser viser, at der stadig er klare tegn på ovenstående beskrivelse, dog med en vis opblødning (Jessen, 2001a).

Anne Scott Sørensen (Ibid.) beskriver drengenes fællesskaber som værende handlingsorienterede interessefællesskaber. Deres aktiviteter er præget af fælles handlinger og af fælles mål. Deres motiver er ofte placeret uden for samværet. Pigers fællesskab tager derimod netop udgangspunkt i samværet. Berentzen beskriver det som ”... *at det for drengene er væsentligt at gøre noget sammen, mens det for pigerne er væsentligt at være sammen.*” (Ibid., side 180).

Lever (Jessen, 2001a) mener, at drenges leg er mere synlig og offentlig end pigers. Pigerne leger typisk lidt privat i en krog. Ligeledes ser hun drengenes legegrupper som større og mere aldersheterogene end pigernes, ligesom drengelige typisk kræver flere deltagere end pigelege. Hun ser også, at drengelige ofte er konkurrencebetonede, og drenge derfor organiserer sig omkring konkurrenceorienterede lege og spil. Pigernes leg er som regel spontane og har løsere strukturer og regler. Det er typisk for piger, at de skiftes til tur, når de leger.

Den måde, aktiviteterne er organiseret på i computerrummet, adskiller sig ikke fra den måde drengeskultur generelt er organiseret på. Det er sandsynligvis en helt central årsag til, at samværet i rummet fungerer. Der er tale om et helt klassisk hierarki, hvor viden og kompetencer først og fremmest findes hos de ældste drenge, mens de yngre tilegner sig viden ved at kigge over skulderen og agere publikum. De mindste befinder sig helt i yderkanten og må ofte nøjes med at kigge på fra afstand eller fra sidelinien, som i fodbold, hvor rollen som ”boldhenter” er den eneste mulige for yngre børn. Set med voksne øjne var samværet ikke præget af retfærdighed. Der var f.eks. ikke tale om en retfærdig fordeling af tiden foran skærmen. De tre største drenge spillede i lang tid, uden at nogen blandede sig eller krævede ret til at få tid med maskinen. Når det ikke skete, skyldes det næppe, at de yngre blot sad og ventede på at få plads. Det skyldes nærmere, at de havde brug for de ældre for at lære noget. (Jessen, 2001a, side 196)

Computer- fascinationen er størst i drenge- og mandeverdenen, og derfor er langt de fleste programmer udviklet af mænd og henvender sig mest til drenge og mænd. Drenge øver sig i timevis og iagttager andre spillere for selv at blive god. Pigerne har ikke denne vedholdende interesse for disse spil, men vil hellere arbejde med tegneprogrammer (Jessen, 1997).

Piger og drenge har forskellig måde at gå til et nyt program på. Drenge undersøger programmets muligheder uden at bruge dem til noget egentligt. De undersøger muligheder og afdækker programmets funktioner. Piger derimod udvælger sig én funktion, som de så arbejder mere grundigt med, og først efter at have prøvet meget forskelligt med den samme funktion, går de videre til en ny funktion, som så bliver grundigt gennemgået. Forskellen på drenge og pigers tilgang kan siges at være: Drenge siger hvad-kan-den, mens piger siger hvad-kan-den-bruges-til (Jessen, 1997).

Drenges samvær er præget af konkurrence, mens piger har en anden form for samvær. Pigernes samvær understøttes ikke af de konkurrenceprægede spil, hvorfor de fravælger computeren som udgangspunkt for deres legefællesskab (Jessen, 1997).

Piger bruger mindre tid ved computeren end drengene, og de har ikke samme motivation for at spille, som drenge har. Dette skyldes, at computeren generelt fungerer som et godt redskab i drengenes legekultur, hvilket med de nuværende spil ikke er tilfældet for pigernes legekultur (Jessen, 2001a).

Socialisering

Der har været mange, som har forholdt sig kritisk til børns brug af computere. Man har frygtet, at de blev isoleret og ville bruge mindre tid sammen med kammerater og forældre. Gry Faurholt mener, at det primært er et problem for de svage børn, der vælger computeren som substitut for manglende samvær. Det er ikke computeren, der er problemet, men det manglende samvær som børnene søger dækket gennem computeren. Generelt bruger velfungerende børn ikke computeren som noget essentielt, men snarere som et redskab til samvær med andre børn. Børn bruger sjældent computeren alene, men er flere samlet omkring en skærm (Faurholt, 2002).

Leg er ikke noget medfødt, børn bare kan, det er heller ikke efterligning af den realitetsverden, der omgiver børnene, men et selvstændigt fænomen med sine egne særlige former. For at børnene kan indgå i et legende fællesskab, er det nødvendigt, at de tilegner sig nogle forudsætninger, dels sociale og dels nogle udtryksformer, der bruges i leg. Børn lærer legen, og mindre børn deltager ofte med en mindre betydende rolle i større og mere legekompente børns leg, og lærer sig derigennem legeteknikker og –redskaber. I computerlegen vil de yngste og mest uerfarne typisk være tildelt en plads i tilskuerrækken uden mulighed for at påvirke det, der foregår på skærmen (Jessen, 2001a).

Carsten Jessen (2001a) fortæller om et projekt i en børnehave. Her så man sjældent et barn alene ved en computer, der var som regel mindst to børn ved computeren, og ofte helt op til 10-12 børn, som nysgerrigt fulgte med på skærmen. Samme iagttagelse gjorde jeg i projektet på 4. semester, hvor rigtig mange børn havde taget opstilling omkring det barn, der spillede. Børnene havde en dialog om det der foregik på skærmen. På et tidspunkt spillede de Pixeline, og hende der sad med musen fik uopfordret mange gode råd til at komme videre. Nogle af rådene fulgte hun, og andre ignorerede hun. Ind imellem vendte hun sig om og spurgte bredt i flokken, hvordan hun kom videre til et bestemt sted. På et andet tidspunkt sad to drenge sammen omkring et Magnus og Myggen spil, hvor de skulle skiftes til at spille. De konkurrerede mod hinanden, men var ikke helt jævnbyrdige. Den dreng der var nået længst sagde: ”Du spiller for mig - og jeg spiller for dig”, og han forlængede dermed spilletiden og deres fælles leg.

På trods af at der ved langt de fleste computerspil kun er én spiller, har børnene gjort spillene til en social aktivitet, hvor flere samarbejder og hjælper hinanden med spillet (Jessen, 2001a). En norsk undersøgelse viser at børn, der spiller computerspil, bruger lige så meget tid udendørs og indendørs på læsning og leg som deres jævnaldrende, og at de computerspillende børn faktisk er mere aktive i sociale relationer end deres kammerater. At disse tendenser også er gældende for danske børn bekræftes af Medieudvalget (Mathiasen, 2004).

”At ”spille computer”, som børnene kaldte alle former for computerbrug, foregik altovervejende som en social aktivitet med to eller flere ved skærmen og bestod i en blanding af spil, udforskning, diskussioner og saglig snak om programmerne.” (Jessen, 2001a, s. 133).

Mine egne børn har i lang tid haft computere på værelset, som de sjældent bruger for ”det er så kedeligt at være deroppe alene”. De sidder hellere i lag ved stuens computer, hvor der til gengæld altid er meget aktivitet, og de gode råd og ideer hænger konstant i luften. Ofte sidder der 4-5 børn omkring computeren, vel og mærke børn på forskellige alderstrin. Det er bedre at sidde i kø ved computeren i et fællesskab end have sin egen computer alene.

I børnehaven, hvor jeg lavede projekt med historiefortællinger på computeren, var der altid trængsel, når vi tændte computeren. Der var mange børn forsamlet, og det var ikke kun vigtigt at høre sin egen fortælling, det var også sjovt at høre de andre børns fortællinger – men det bedste så ud til at være, når andre hørte den fortælling, et barn havde lavet.

Sammenfatning

Leg er ikke et middel for noget andet, men et mål i sig selv for den legende. Legen er til for sin egen skyld og har værdi i sig selv (Sutton-Smith i Steinholt, 2002). Legen er uvis og uforudsigelig, og netop dette gør legen tiltrækkende (Rasmussen, 1992). Flemming Mouritsen (1996) mener, at en forudsætning, for at legen kan iværksættes er, at børnene har et kendskab til legefærdigheder, og at disse udvikles løbende, imens børnene leger. Det, de kan, er brugbart i sig selv, men det er samtidig grundlaget for, at barnet kan indgå i legerelationen og lære flere legeteknikker.

Leg betragtes ofte som lig med fri fantasi, og der er dermed stor modsætning til computerspil, hvor spillet følger fastlagte muligheder og scripts. De fleste lege har dog også former og regler, der kan beskrives som scripts på samme måde som computerspillenes scripts, og der er så ikke den store forskel på computerspil og anden leg (Jessen, 2001a). Børnene bruger computeren som redskab i deres leg og bruger den ofte på andre og uventede måder i forhold til hvad vi voksne forventer. Børnene leger med computeren og dens muligheder (Ibid.).

Piger og drenge har på baggrund af deres forskellige legekulturer også forskellige måder at gå til et nyt computerprogram på. Drenge siger hvad-kan-den, mens piger siger hvad-kan-den-bruges-til (Jessen, 1997). Computeren fungerer generelt som et godt redskab i drengenes legekultur, hvilket med de nuværende spil ikke er tilfældet for pigernes legekultur (Jessen, 2001a).

Der har været mange, som har forholdt sig kritisk til børns brug af computere. Man har frygtet, at de blev isoleret og ville bruge mindre tid sammen med kammerater og forældre. Generelt bruger velfungerende børn ikke computeren som noget essentielt, men snarere som et redskab til samvær med andre børn (Faurholt, 2002). Undervejs i dette legende samvær omkring computeren lærer de rigtig meget, og jeg vil nu komme ind på, hvordan denne læring kan anskues.

Læring

Fra leg til læring

Læring sker hele tiden. Når børn leger, lærer de, når de er med forældrene ude at handle, lærer de, når de møder nye mennesker, lærer de, men hvad de konkret lærer, kan vi ikke på forhånd vide, ”*læring [er] kort sagt en ikke-intenderet sidegevinst ved at leve livet*” (Drotner, 2006).

Spørgsmålet er derfor ikke, om børn lærer noget i legen, men snarere hvad de lærer, og hvorvidt det er muligt at overføre den læring, der sker i legen, til den type læring vi formelt

søger at lære børn. Børn opøver kompetencer i legen, som de kan anvende uden for legens kontekst, men det er vanskeligt at målrette læringen og dermed læreprocesserne. Hvis vi vil begynde at styre legen mod et bestemt mål, forsvinder legen og dermed også barnets motivation (Jessen og Nielsen, 2003).

Der har været forskellige legeparadigmer gennem tiderne. Der har været det udviklingspsykologiske paradigme, hvor legen blev betragtet som redskab til personlighedsudvikling og det kulturanthropologiske paradigme, hvor legen var til for sin egen skyld, den var en fornøjelighed (Bech og Jensen, 2006). Man kan nu spørge sig selv om legesyntet er på vej ind i et nyt paradigme, hvor legen bliver betragtet som middel til læring.

I et kulturelt perspektiv kan leg ikke siges at være det samme som læring. Leg kan føre til læring, men det er et biprodukt. Når man ser læring som et mål, prøver man i det nye legeparadigme at bruge legen som middel til at opnå læringen. Når man ser på legens egen kultur, er betingelserne snarere omvendte. I legen lærer børnene for at være deltagende i legen, og læringen er her et middel for at kunne lege og være sammen med de andre børn (Jessen, 2000).

Indtil for nylig har barnet været betragtet som en novice i en verden af erfarne voksne. *”Barnet er lærlingen, der gradvist kvalificeres til at overtage kulturen gennem indlæring, opdragelse og pædagogik er iscenesat og videregivet til barnet af den kulturkompetente voksne. Børn bliver således opfattet som spillende rollen som primært passive modtagere af disse bestræbelser”* (Sommer, 1994, s. 13-14). Barnet har ifølge denne tankegang ikke mulighed for at nytænke, men kan udelukkende vælge om det vil indoptage den viden, den voksne vil overbringe til barnet.

Der er en lang historisk tradition, der fortæller, at børn primært lærer noget af de voksne. De voksne opfattes som mere vidende og børn som mindre vidende, og der foregår således en formidling af viden fra voksne til børn. Man kan se på, hvorvidt denne viden er umiddelbart relevant for børnene, eller om den viden stammer fra en svunden tid (Andersen og Kampmann, 1996). Børn vokser i dag op i en anden verden, end den forældrene voksede op i. Det er derfor væsentligt som voksen at være sig bevidst om, hvorvidt erfaringen fra egen barndom overhovedet kan overføres til nutidig barndom.

”For de voksne er computeren noget nyt, som de ofte med bekymring vurderer. For børnene er computeren der, og noget de bare bruger, som alle de andre genstande, apparater og medier der er i hjemmet. For de voksne er computeren noget nyt, der i deres forståelse kræver særlig viden og kompetencer for at kunne anvendes. Mange

voksne tager kurser i brugen af computer, mens børnene blot går i gang med musen og tastaturet. Mange børn har på grund af deres umiddelbare tilgang fået erfaringer og kompetencer i brugen af computere, som ligger på et højere niveau, end mange af de voksne de omgås. Det er historisk nyt, at børn på et område har erfaringer og kompetencer, der overgår mange voksnes.” (Sørensen, 2000, s. 17)

Når børn lærer mere end de voksne, gennem en anden læringsmetode end den vi voksne vælger, må vi overveje, om vores læringsmetoder er de rigtige, når vi gerne vil lære børnene nogle færdigheder. ”- *Det er rigtigt, at jeg har levet ret længe, og der er mange ting, jeg har prøvet. De erfaringer tror jeg på, at jeg skal videregive. Men jeg ved ikke, hvad det er for en verden, vi er på vej til. Den er jeg enormt nysgerrig på, og jeg tror, at børnene er specialister omkring fremtiden.*” (Valeur i Nyhuus, 2006, s. 19). Det er vigtigt, at vi skaber muligheder, for at børnene kan lege med mediet. Der skal ikke være fokus på rigtigt og forkert. Når vi betragter barnet som kompetent, må vi sikre barnet mulighed for at prøve muligheder af og afprøve den erhvervede kunnen, frem for at opstille rigtige og forkerte løsninger i computerprogrammer (Ibid.).

Pædagogikken har igennem tiderne ifølge Ove K. Pedersen (Holm, 2006) haft forskellige statslige mål. Det danske overordnede politiske mål er at skabe en fællesskabsforestilling, men indholdet af denne forestilling er under forandring. Pedersen inddeler de danske mål i tre tidsperioder, hvor pædagogikken har været i politikens tjeneste. Den første periode er fra 1840’erne og frem til 2. verdenskrig. Målet er her at disciplinere danskerne til at være borgere i en retsstat. Den anden periode løber fra 2. verdenskrig og frem til 1980’erne, hvor målet er at gøre borgerne til sociale og medlevende borgere, der stiller krav til fællesskabet. Den tredje periode, som vi nu befinder os i, skal gøre borgerne til medskabere af en konkurrencestat. Det pædagogiske mål er gennem faglig udvikling at skabe borgere, der er økonomisk konkurrencedygtige i den globale verden.

Dette fokus på konkurrencedygtighed betyder, at der er et voksende pres på målrettet og målbar læring og på livslang læring. Der kommer krav om flere tests i folkeskolen, og læreplanerne i børnehaverne skal sikre at alle får en grundlæggende viden allerede i børnehaven.

Læreplaner

Der er blevet fastlagt nationale læreplaner for førskoleområdet gennem Lov om social Service § 8a, der trådte i kraft 1. august 2004, hvor det tilstræbes at sikre, at alle børn kan begynde i

skolen ”på lige fod”(Kampmann, 2004). Ifølge læreplanerne skal temaerne: Barnets alsidige personlige udvikling, sociale kompetencer, sprog, krop og bevægelse, naturen og naturfænomener, kulturelle udtryksformer og værdier, være obligatoriske emner i daginstitutionerne (Lov om Social Service §8a).

Barndommen er blevet samfundsmæssiggjort gennem en stadig øget statsstyring. Der udstikkes læseplaner for folkeskolen på statsniveau, og der bliver stadig snævrere rammer for det pædagogiske indhold i daginstitutionerne (Ellegaard, 2004). Der bliver med læreplanerne lagt vægt på at ”[børnene] udgør ”fremtidens råstof”, ”landets fremtidsressourcer” og på vigtigheden af, at vi ”udnytter alle ressourcer” (Kampmann, 2004, s. 24).

Læring i forbindelse med undervisning er formålsstyret, men når man sætter læring i forbindelse med leg, er der tale om erfaring og erkendelse, og dette kan ikke målsættes. Da der i læreplanerne er krav om målsætning, kan det være svært at få læringen til at hænge sammen med legen, og legen er ellers kendetegnede for udvikling indenfor daginstitutionsområdet (Juncker, 2005). ”Indebærer læreplanerne at børns egne interessefelter og deres egne måder at skabe, handle og erkende på, skal nedprioriteres og at de pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, der kan fremme faglige færdigheder skal opprioriteres?”(Ibid., s 2).

Risikoen ved læreplanen og dens krav om målsætning er, at man kommer til at måle det enkelte barns formåen og sammenholde det med et normalitetsbegreb, og ikke have øje for at forskellige børn lærer forskellige ting på forskellige tidspunkter (Lind, 2004). Der kan desuden være risiko for at fokusere på den del af børnenes udvikling, der er målbar, og dermed kan nuancerne i børnelivet måske blive usete.

Det er vigtigt at erkende, at læreplaner udtrykker en særlig form for viden og fremmer en særlig måde at tilegne sig den på, men at den på ingen måde kan danne basis for den dybde, vi erhverver os gennem det levede liv (Muschinsky, 2004).

Børns læring

”Sproget er ikke i den forstand noget, vi lærer børnene. De lærer sig det ved at være sammen med os og andre børn. Det sker ligesom af sig selv. Vi ville komme i svære problemer, hvis vi rationelt skulle til at konstruere en effektiv læreplan for denne afgørende kunnen. Det sker på den anden side ikke af sig selv. Sproget kommer hverken dumpende fra himlen eller fra læreplanerne eller fra biologien. Det udvikles dels ved, at børnene lever i et sprogligt felt mellem andre, [...], dels gennem børnenes

aktive tilegnelse og brug af sproget. Uden den intet.” (Mouritsen i Jessen, 2001a, s. 66)

Hvad skal børn lære hvornår? Det er et spørgsmål, der nok deler pædagerne og lærernes faglighed. Det pædagogiske sigte er primært udvikling af individuelle handlefærdigheder og sociale omgangsformer, mens det lærerfaglige sigte er læring af bestemte færdigheder. Men er f.eks. det at skiftes til at tale i en dialog ikke en færdighed, eller at have et grundlæggende verbalt sprog, hvilket er noget børnene almindeligvis lærer i børnehavetiden. I middelalderen var børn i skolen inddelt efter kundskaber frem for efter alder (Hygum, 2004). Er vores opfattelse af hvad der læres hvornår, ikke snarere en kulturel strukturering end en given ting? Betyder samfundets struktur og dermed pædager og læreres professionskamp, at vi fastholder børn i alderen 0-6 år i analfabetisme (Ibid.). Kan vi sætte et præcist skel op for, hvad børn skal lære i børnehaven, og hvad de skal lære i skolen? Computeren er blevet forbundet med læring frem for med leg, og den ses derfor i læringens perspektiv. Børn bruger computeren som et redskab i deres leg, men vi ser også gerne, at de lærer nogle færdigheder, mens de sidder der. *”Hver gang voksne ser på børns brug af interaktive medier, så tror de, at børn skal lære noget.”* (Valeur i Nyhuus, 2006, s.19). Børns læring er nok ikke så let at dele op. I børnehaven lærer de på én måde, og i skolen lærer de på en anden måde. Børn ændrer sig ikke radikalt, fordi de begynder at gå i skole, så måske vi bare skulle acceptere, at de faktisk lærer rigtig meget om livet, og om alle de redskaber vi bruger i vores kultur – også i børnehaven.

Læring kan være både eksplicit og implicit. Den eksplicite viden er den viden, vi er bevidste om, og som vi kan italesætte. Den implicite viden er det Donald A.Schön kalder ”viden-i-handling”, hvilket vil sige den viden, vi ikke kan gøre rede for. Vi kan gøre, men ikke sige den. Det er den viden, der ligger i kroppen, men uden for vores bevidsthed. ”Viden-i-handling”, også kaldet tavs viden, er dynamisk og reflektiv, og der er således tale om en viden, der kan anvendes i konkrete situationer, der aldrig helt ligner hinanden. Den implicite viden kalibreres derfor hele tiden gennem ubevidst refleksion, hvilket Schön kalder ”refleksion-i-handling” (Jessen, 2005). Den implicite viden kan kun tilegnes gennem deltagelse i social praksis, hvor tingene gøres frem for at blive italesat. Dette svarer til Lave og Wengers begreb ”situeret læring” (Lave og Wenger, 2003).

Lave og Wenger (2003) beskriver en praksislæring, hvor man gennem deltagelse i social praksis lærer færdigheder. Dette svarer i en vis grad til mesterlærebegrebet. Man lærer noget gennem sidemandsoplæring, hvor man først deltager perifert og senere, efterhånden som man lærer

færdighederne, deltager man i større og større omfang. I et sådant læringsnetværk vil der være forskellig grader af viden, nogen er nye i netværket og deltager derfor kun perifert, mens andre kan meget selv, og atter andre kan så meget, at de kan lære fra sig til de nyankomne (Lave og Wenger 2003). Denne måde at lære på svarer til den måde, børn lærer at lege på, og er derfor en naturlig læreform for børn. *”Børnehaver er måske oven i købet prototypen på det lærende fællesskab. Af flere grunde er det, der sker i børnehaven mellem børnene (og mellem børn og voksne), væsentligt, når vi taler om lærende fællesskaber og lærende organisationer. Børnene i børnehaven kan med andre ord være værd at få forstand af, når vi vil vide, hvordan ny viden læres og spredes.”*(Jessen, 2001b)

Indenfor situeret læring kan man ikke klart og fyldestgørende beskrive, hvad der læres, eller hvordan læreprocesserne forløber, men at der sker en læring, kan man ikke være i tvivl om. *”...læringsmiljøerne fungerer som en ramme for social praksis, hvor tavs viden og implicite læreprocesser kan få plads”* (Jessen, 2005, s. 184).

Når børn skal have mulighed for at lære, såvel traditionelle lege som computerlege og andre færdigheder, må man sikre nogle læringsmiljøer, hvor læringen foregår på børnenes betingelser. Lave og Wenger (2003) beskriver et godt læringsmiljø som havende følgende bestanddele:

- Socialt praksisfællesskab
- Eksisterende viden
- Relationel læring
- Kontinuerlighed

Socialt praksisfællesskab

En forudsætning for et læringsrum er, at der eksisterer et praksisfællesskab, hvilket er *”en gruppe personer, der gennem en fælles, engageret praksis, arbejder med et fælles projekt”*(Olesen og Sørensen, 2000, s. 46).

Eksisterende viden

For at skabe læring er det nødvendigt, at miljøet besidder en vis viden. Der skal være noget at lære, nogen der har en viden, såvel eksplicit som implicit. Der skal skabes et miljø *”hvor det er tilladt at aflure, efterligne og kopiere andre, og hvor der i øvrigt også er noget værdifuldt at ”stjæle” fra andre”* (Jessen, 2005, s. 184). For at der skal være noget at ”stjæle”, giver det de

bedste muligheder, hvis børnegruppen er aldersheterogen, så der er nogle, der er ældre, som kan lære fra sig til de yngre.

I dette læringsrum indgår børn og voksne mere på lige vilkår, end de gør i den traditionelle læring, hvor den voksne ved bedst. Børnene kan således hente viden både fra de andre børn og fra de voksne, ligesom voksne kan lære af børn i den sociale praksis. Dette har jeg oplevet, da jeg var i færd med at undersøge et ”Magnus og Myggen”-spil, for at lave en pædagogisk beskrivelse af spillet. Et barn, som heller ikke kendte det pågældende spil, kom forbi og sagde: ”Skal jeg ikke lige hjælpe dig med det der, for det kan du da vist ikke finde ud af?” - og hun havde ret, jeg forstod ikke meget af spillets grundlæggende logik. I løbet af kort tid havde hun vist mig rundt i spillet på trods af, at hun ikke kendte det. Hun må have hentet sin viden fra det generelle ”Magnus og Myggen”-univers, som hun kendte rigtig godt. Hun kunne overføre, den viden hun havde til dette spil, men kunne ikke fortælle mig, hvad jeg skulle gøre. Hun måtte selv have fat i musen og styre spillet. Der var tale om en implicit kropslig viden, som hun kunne lære fra sig.

Relationel læring

Der er tale om en ikke hierarkisk læringssituation. Børnene styrer selv læreprocesserne og bruger hinanden i gruppen for at opnå viden. De spørger deres kammerater, eller ser hvordan de gør for at løse problemstillingerne (Olesen og Sørensen, 2000), som når pigen i børnehaven undervejs i Pixelinespillet vender sig om og spørger de andre, hvordan hun kommer videre til et bestemt sted, eller når et barn sidder ved siden af den, der spiller, og kigger på for at aflure nogle ideer.

Når man lærer relationelt, vil børnene på skift antage forskellige roller, dels som modtager, formidler eller vejleder (Olesen og Sørensen, 2000). Lave og Wenger (2003) kalder processen ”legitim perifer deltagelse”. Når børnene er nye i praksisfællesskaber, ved de meget lidt om praksis, og de vil derfor kun være perifere deltagere. Ofte kigger de blot på for at forstå, hvad det er, fællesskabet handler om og for at aflure de koder, der er gældende i fællesskabet. Efterhånden får de en større viden og indgår i højere grad i praksis og kan siden vejlede andre til at være deltagere i fællesskabet (Lave og Wenger, 2003). Denne form for læring er almindelig kendt i børnehaven, hvor de mindste kigger på, når de større leger, for efterhånden at få en mere og mere betydende rolle i legen. Det samme er gældende i computerlegen. Når de mindre står bagerst for at kigge på, er det for at aflure spillets fiduser, ligesom deres mening ikke har gyldighed, når mere erfarne børn spiller (Jessen 2001a).

”Viden og færdigheder cirkulerede rundt blandt børnene, ofte fra de større til de mindre børn. I fællesskab blev computeren udforsket og undersøgt, [...] Det betød ikke, at de [yngre børn] var lige så gode som de ældre børn, men de havde det nødvendige grundlag for at øve sig og for at være med i gruppen omkring computerskærmen” (Jessen , 2000, s. 152-153)

Kontinuerlighed

For at der kan opstå læring kræves kontinuerlighed. Det kræver lang tid, for at der kan opstå en praksis, hvor deltagerne er på forskellige faglige udviklingstrin. Ligeledes tager det tid for deltagerne at udvikle egne vidensdelings- og samarbejdsformer, hvor de er bevidste om deres indbyrdes status, så de ved, hvem de skal spørge til råds (Jessen, 2005).

Det er ligeledes typisk for uformelle læringsnetværk, at de foregår på tværs af tid og rum. Viden og kunnen hentes fra mange kilder, og der skelnes ikke nødvendigvis mellem børn og voksne, børnehaven og hjemmet, familie og venner. Man henter sin viden og kunnen, der hvor muligheden byder sig (Jessen, 2005).

”Viden og færdigheder cirkulerede rundt blandt børnene, ofte fra de større til de mindre børn. I fællesskab blev computeren udforsket og undersøgt, [...] Ikke al viden blev udviklet i børnegruppen. En del af børnene havde søskende og ældre venner, som de hentede viden fra, og tog med i børnehaven.” (Jessen , 2000, s. 152)

Læringsmål for computerbrug

Computeren er i dag et redskab for at have indflydelse på vores demokrati. Det er væsentligt, at børn får adgang til de moderne medier. *”Evnen til at ytre sig i lyd og billeder må betragtes som en central demokratisk kompetence, der tåler sammenligning med betydningen af evnen til at udtrykke sig på skrift” (Jessen, 2005, s.174).*

Computerprogrammer er meget forskellige, og blot fordi man kender et program, kan man ikke nødvendigvis anvende et andet program. Det er nødvendigt at være eksperimenterende, søgende og udforskende med det formål at finde spillets eller programmets logik. Computerspil er således en af de bedste forudsætninger for at lære at bruge computeren i andre sammenhænge, da computerspil netop lægger op til, at man skal være eksperimenterende og undersøgende (Jessen, 1997). I en undersøgelse omkring børns læring ved computeren fremgik det, at de børn, der var vant til at spille computerspil, lærte nye programmer at kende langt hurtigere end børn, der ikke var vant

til computerspil. Det vil sige, at gennem computerspil opbygges en særlig kompetence til at tilegne sig ny viden ved computeren (Jessen, 2001a).

Ved at lære i uformelle læringsmiljøer, som er typiske omkring computeren, opøves en kompetence i at lære i netværk. Børnene bliver gode til at søge deres viden bredt og til at ”stjæle” viden vidt omkring. Vidensdeling og lærende praksisfællesskaber er en naturlig del af vores kultur, og dette lærer børnene i børnehaven, hvis vi giver dem lov (Jessen, 2001b).

De lineære læringsformer, der hidtil har været kendt, skal erstattes af nye læringsformer, der er mere åbne for forskellige tilgange til læringen. *”Den nysgerrighed, forskertrang og legende tilegnelsesevne, som børn er i besiddelse af, skal bevares og blomstre”* (Jessen, 1997, s.100).

Der har i de senere år været en tendens til at se mere nuanceret på børns læring og læringsformer. Howard Gardners (1997) teori om de mange intelligenser, udkom på dansk i 1997 og skabte en debat omkring læring og indlæring. Læringssynet er blevet ændret, og flere læringskanaler bliver nu anerkendt, og den hidtidige lineære læring er til en vis grad brudt. Nogle institutioner arbejder bevidst med udgangspunkt i de mange intelligenser og prøver at finde aktiviteter, der understøtter de enkelte intelligenser. Et eksempel er Billund Kommune, der arbejder med de mange intelligenser indenfor hele deres børn- og ungeområde (0-18 år). Herudover forsøger de at implementere Dunn og Dunns teorier om læringsstile i arbejdet med børnene. De prøver på denne måde at understøtte det enkelte barns individuelle læreproces (Billund Kommune, 2004). Dette er dog ikke ensbetydende med, at computeren nødvendigvis bruges som et redskab i denne proces.

Sammenfatning

Børn opøver kompetencer i legen, som de kan anvende uden for legens kontekst, men det er vanskeligt at målrette læringen og dermed læreprocesserne. Hvis vi vil begynde at styre legen mod et bestemt mål, forsvinder legen og dermed også barnets motivation (Jessen og Nielsen, 2003).

Risikoen ved læreplanen og dens krav om målsætning er, at man kommer til at måle det enkelte barns formåen og sammenholde det med et normalitetsbegreb, og ikke have øje for at forskellige børn lærer forskellige ting på forskellige tidspunkter (Lind, 2004), ligesom der kan være risiko for at fokusere på den del af børnenes udvikling, der er målbar.

Lave og Wenger (2003) beskriver en praksislæring, hvor man gennem deltagelse i social praksis lærer færdigheder. Man lærer færdigheder ved at aflure, hvordan andre i fællesskabet

gør, og efterhånden bliver man dygtig nok til at kunne hjælpe nye i gang med den aktuelle færdighed. Denne måde at lære på kender børnehavebørn fra deres legekultur, hvorfor den vil være en naturlig måde for dem at lære på (Jessen, 2001b).

Computeren er i dag et redskab for at have indflydelse på vores demokrati, og evnen til at ytre sig i lyd og billeder er en central kompetence. (Jessen, 2005). Dette kan bl.a. læres gennem computerspil, hvor børn opbygger en særlig kompetence til at tilegne sig ny viden ved computeren (Jessen, 2001a). Ved at lære i uformelle læringsmiljøer, som er typiske omkring computeren, opøves en kompetence i at lære i netværk og til at søge viden bredt (Jessen, 2001b).

Jeg har i de to foregående afsnit set på, dels hvordan børnene bruger computeren i deres leg og dels hvordan computeren kan støtte deres læreprocesser. Det er i dette lys bemærkelsesværdigt, at den er så lille en del af dagligdagen i de fleste børnehaver, hvorfor jeg nu vil se på, hvad der forhindrer, at computeren anvendes i børnehaverne.

Tendenser i den pædagogiske kultur

Barrierer for medier i børnehaven

Medieudvalget (1996) mener, at fremtidens arbejdsmarked vil være mere komplekst end hidtil. Arbejdsmarkedet vil i fremtiden stille store krav til at kunne tilegne sig, bearbejde og formidle information. Computeren vil være en væsentlig del af hverdagen – både til informationssøgning og til formidling.

Gennem tiderne har nye mediers lødighed til stadighed været til debat. Den kulturpessimistiske holdning har været, at tegneserier var underlødige litteratur, tv lavede kulturel ensretning, og børn blev frarøvet deres kreativitet. Modsætningen hertil var den kulturoptimistiske holdning, hvor nye medieteknologier markedsføres, som om de kan løse alverdens problemer.

Medieudvalget (1996) betragter medier som en ressource i børns liv, men mener der bør skabes bedre rammer for brugen af medier. At bruge medierne er en forudsætning for at være aktiv medspiller i offentligheden og være deltager i den stadig mere åbne dialog.

Der tales i Medieudvalget (1996) om tre barrierer, der skal overvindes for at gøre medierne lettere tilgængelige i skolen. Der tales her om muligheder i skolen, men jeg mener, at det samme gør sig gældende i børnehaver, hvorfor jeg vil skitsere dem her:

- Den materielle barriere
- Den uddannelsespolitiske barriere
- Den holdningsmæssige barriere

Den materielle barriere

Denne barriere angår behovet for mere og bedre udstyr til medieproduktion. Mange steder har man noget udstyr, men langt fra nok og gode nok faciliteter.

For at skabe et spændende multimediemiljø er det nødvendigt med noget udstyr. Computere og forskellige spil og multimedieprogrammer må være minimum, men derudover kan mulighederne mangedobles, såfremt der også er mikrofon, digitalkamera, printer og skanner til rådighed. Dette udstyr er en stor udgift for institutionen, men det er stadig en prioritering, hvorvidt man vil købe f.eks. et nyt legeredskab til legepladsen, eller om man vil skabe et multimedieværksted.

Den uddannelsespolitiske barriere

Denne barriere angår den politiske vilje til at tildele de nødvendig ressourcer på området. Det kan være at sikre medieundervisning i pædagoguddannelsen eller at sikre kvalificeret efteruddannelse indenfor medieområdet.

For at skabe et spændende og lærerigt mediemiljø er det nødvendigt med nogle engagerede voksne, der kan dele ud af sin viden og vise de muligheder mediet har, så børnene kommer ud over, hvad de selv ved. Mange pædagoger har ikke stor medieindsigt, så hvis der skal opstå et levende mediemiljø, er det nødvendigt at sikre, at der efteruddannes nogle pædagoger på området. Denne uddannelse kan være noget af det, man bevidst prioriterer i institutionen, men også en opprioritering på pædagoguddannelsen vil skabe bedre grundlag for levende mediemiljøer.

Den holdningsmæssige barriere

Denne barriere angår pædagogernes engagement på området. Der er en betydelig tilbageholdenhed og mangel på initiativ blandt pædagogerne. Det opfattes desuden af nogle som mindre fint (ikke pædagogisk korrekt) at beskæftige sig med de moderne medier.

Denne barriere er den væsentligste. Holdningen til computeren er udslagsgivende for, hvorvidt materiel og uddannelse prioriteres. Hvis det ses som et godt pædagogisk tilbud, vil det blive opprioriteret, hvor andre tiltag så vil blive nedprioriteret. En holdning jeg selv har mødt i

børnehaven er, at computeren er unødvendig, for man kan tegne, klippe, klistre, spille, og alt det andet computeren kan, med andre materialer. Opfattelsen er, at computeren tager nuancerne ud af de produkter eller processer børnene arbejder med. Jeg har også mødt den almindelige opfattelse at computerspil ikke kan stimulere børns udvikling. De er for ensidige og ”skydespil er i det hele taget tåbelige”. Der hersker også stadig en frygt for, at børn ikke socialiserer sig, når de sidder ved computeren, og at de ikke får rørt sig nok. Jeg har mødt megen modstand mod computeren i den pædagogiske praksis, og den er ikke almindelig accepteret som pædagogisk et redskab.¹

Kulturhistorisk perspektiv

En organisation kan ikke beskrives og forstås på samme måde i dag, som den kunne for 50 eller 100 år siden. Samfundet, organisationerne og menneskene har ændret sig meget gennem tiden. Hvordan påvirker samfundsudviklingen den pædagogiske praksis?

Organisationskultur er... ” *Et mønster af fælles grundlæggende antagelser, som gruppen lærte sig, medens den løste sine problemer med ekstern tilpasning og intern integration, og som har fungeret godt nok til at blive betragtet som gyldig og derfor læres videre til nye gruppemedlemmer som den korrekte måde at opfatte, tænke og føle på i relation til disse problemer*” (Schein, 1994, s. 20).

Ifølge Gundelach og Sandager (1996) vil der altid findes en kultur i en organisation – dog findes de mere eller mindre stærke, men oftest vil kulturen være i elementer, som er de mest stabile og mindst påvirkelige i organisationen. Kulturen vil fremstå i form af fællestræk og handlinger, som er naturlige, fordi de deles af alle i organisationen. Trækkene vil være indlysende for medlemmerne, da bevidstheden er skabt socialt. Samtidig vil de blive fastholdt og videregivet fra generation til generation i form af fortællinger, myter, normer og kollektive handlinger.

Jørgen Gleerup (Rehnström, 1999) beskriver fire prototypiske organisationskulturer, der danner et billede af den samfundsmæssige udvikling i vores kultur indenfor de sidste mange år.

Iværksætterkulturen

Denne kultur var i institutionsverdenen dominerende fra 2. verdenskrig og til 60’erne. Iværksætteren havde styring med hele arbejdsprocessen og definerede via sin personlighed kulturen på arbejdsstedet, ligesom iværksætteren havde indflydelse på det lokalsamfund, vedkommende var en del af. Institutioner blev i stort tal oprettet som selvejende institutioner, og lederne blev ansat til

¹ Erfaringer fra 2. lønede praktik, hvor jeg arbejdede med børn og computer.

at varetage interessegruppens interesser. Det kunne være en religiøs eller humanitær forening, f.eks. Red Barnet, der stod bag oprettelsen af en sådan institution. Det var lederen, der havde ansvaret for institutionens pædagogiske retning, og der var en meget hierarkisk opbygning af ansvarsfordelingen. Lederen var toppen af hierarkiet, herefter kom assistenterne (pædagogerne) og slutteligt forpraktikanterne (medhjælperne). Arbejdsfordelingen var som i mindre håndværksvirksomheder med mester, svende og lærlinge, hvor forpraktikanterne i de pædagogiske institutioner var i mesterlære hos assistenterne. Det betød, at forpraktikanterne eksempelvis kom til at lave flere praktiske opgaver end assistenterne, som derimod havde flere børnerelaterede opgaver (Rehnström, 1999).

Den mekaniske kultur

Den mekaniske kultur var et udtryk for at industrisamfundet overhalede landbrugssamfundet. Den periode dominerede daginstitutionskulturen fra 60'erne og frem til 80'erne. Denne periode blev præget af ensretning og millimeterretfærdighed. Strukturen blev fladere, leder og medarbejdere traf beslutninger i fællesskab. Alle skulle være enig i de beslutninger, der blev truffet. Der kom ensartede regler for børnetal, kvadratmeter pr. barn, åbningstider og meget andet, ligesom der blev lavet skemaer over, hvis tur det var til at dække bord, tage med på tur, gå forrest osv. Det er fra denne periode, fagets trang til lighed og enighed stammer.

Opbrudskulturen

Det er perioden fra 80'erne og frem til i dag. Den er et opgør med den megen lighed fra den mekaniske kultur, og dermed også dens modsætning. I opbrudskulturen er individet og nuet det centrale (Rehnström, 1999). I denne periode indførtes forældrebestyrelser, der skulle sikre brugerindflydelse, ligesom strukturen i mange daginstitutioner blev brudt op. Det blev mere almindeligt med cafe-ordning, hvor børnene kunne spise, når de var sultne. De funktionsopdelte institutioner vandt frem, så børnene kunne vælge aktiviteter efter individuel lyst og ikke efter pædagogernes godtbefindende. Det var i denne periode vigtigt, at man ikke begrænsede individets udfoldelser, mens fællesskabet ikke blev vægtet så højt.

Den dynamisk samstemte kultur

Denne periode er den, vi befinder os i lige nu. Det er en periode, der tager det bedste fra henholdsvis den mekaniske kultur og opbrudskulturen. Her prøver man at afbalancere hensynet til individet og hensynet til fællesskabet.

Den pædagogiske praksis har taget elementer med sig fra alle tidsperioder. Nogle institutioner ændrer sig i hurtigere takt end andre, og mange institutioner har ikke en institutionskultur, der afspejler den nutidige virkelighed, men har stadig et syn der til dels er præget af tidligere kulturperioder, hvorfor det kan være svært at ændre pædagogisk praksis (Bech, Jensen og Olesen, 2005). Kulturen i en daginstitution er et udtryk for en enighedstilstand. Det er gennem kulturen, at organisationen bevarer sin integritet, så hvis der skal mere end små gradvise ændringer til i hverdagen, må organisationen først opleve en tilstrækkelig stor uligevægtighed, så personalet ser en ændring som nødvendig (Schein, 1994). Da det at anvende computeren som pædagogisk værktøj er en ændring i forhold til den eksisterende praksis, vil det kræve en kulturændring at få computeren integreret.

Redskaber for børns leg

Torben Hangaard Rasmussen (2001) skelner mellem legetøj og legeredskaber på den måde at legeredskaber er noget, børnene leger i forhold til. De leger på, under, i legeredskaber, mens legetøj er noget, børnene leger med, noget de kan skabe en dynamik med gennem deres hænder. På baggrund af denne definition mener han ikke, computerspil er legetøj, for legen foregår ikke med fysiske redskaber, der involverer hænderne.

På træskibet i børnehaven står en gruppe drenge på 4 år og råber til mig ”Pas på der er krokodiller i vandet – Skynd dig op på skibet” Jeg leger spontant med og hopper frygtsomt op på skibet og kigger efter krokodillerne sammen med drengene. En af drengene kaster ivrigt nogle sandskovle ned på græsset. ”Buuuum – vi kaster bomber på dem, så de dør” siger han, mens han leder efter mere ammunition. (Oplevelse fra 2. lønnede praktik)

Denne oplevelse giver mig indtryk af, at skibet og sandskovlene blot er redskaber i barnets fantasi. Det er fantasien, der skaber legen. I min realitetsverden er der ikke andet end græs og faldunderlag, men drengenes kropsholdning og mimik signalerer tydeligt, at der er krokodiller i

vandet. Sandskovlen, han kaster ned, er et redskab i legen, der på samme måde som skibet, giver næring til fantasien og dermed til legens fortsættelse. Jeg vil derfor ikke skelne så skarpt som Torben Hanggard Rasmussen (2001) mellem legeredskaber og legetøj, men kalde det hele for legeredskaber og definere det som noget, der nærer barnets fantasi og skaber leg.

Legetøj eksisterer i en simuleret verden af muligheder, hvor alt kan blive til noget andet eller forbindes med noget andet, og der kan dermed skabes en verden af tvetydighed og uforudsigelighed (Rasmussen, 2001).

Da jeg var dreng, legede jeg ofte med en lang pind, min mor brugte til at røre rundt i vaskekedlen med, og som samtidig havde form som et gevær. Fra det ene øjeblik til det andet skete der en forvandling med pinden. Den var ikke længere min mors værktøj, men mit legetøj, når jeg i spændt forventning gemte mig bag en busk og ventede på, at fjenden skulle dukke op. (Ibid., s. 24)

Legeredskaber er først legeredskaber i det øjeblik, der leges med dem, indtil da er det blot døde ting eller redskaber for noget andet. Barnet skaber legeværdien ved at lege med redskabet, og selv en dukke er kun en ”ting”, hvis barnet ikke finder den interessant at lege med.

Legeredskaber kan indgå i lege, og såfremt ”*legetøjet magter vedvarende at tale til barnet*”, kan legene gentages (Ibid., s. 65). Hvorvidt legetøj eller legeredskaber som sådan kan siges at være ”klassiske” og dermed tidsløse kan diskuteres, idet legetøj realiseres gennem legen. Da legen er forankret i tiden, historien, kulturen og samfundet, kan legetøjets udformning måske nok være klassisk, men dets betydning må være i handlingen (Rasmussen, 2001).

På samme måde som børnene lader sig inspirere af redskaber og ting i deres omgivelser, lader de sig også inspirere af medierne. ”*Drengene henter i stor målestok råstof og fiduser til legene fra medierne. Det er der ingen tvivl om. Børn er alttædende, når det gælder at hente stof til legene[...] Herfra hentes figurer, handlingsgange, dialoger, talemåder, engelsk-snak, bevægelser, gestus, stemmeføringer, måder at gå på....*” (Mouritsen, 1996, s. 84).

”Drengene kan ofte have brug for at se bestemte film, selvom filmene måske i sig selv er dårlige og ikke siger dem noget, men de kan have brug for at hente den know how der tilbydes, figurer, bevægelser og lyde. For hvis det er de ting, de leger på eller snakker om eller pjatter med i den periode, er de nødt til at kende til det, hvis de vil være med de andre, når legen går. Og det vil de som regel.” (Mouritsen, 1996, s. 84)

Det er de færreste daginstitutioner, der har fjernsyn og video, velvidende at det er en integreret del af børnehavebørns liv. Dette stiller Beth Juncker (2005) til diskussion, idet hun i sin artikel til læreplanene skriver, at børn bør have adgang til et videotek i institutionen, hvor de kan se moderne børnefilm. Hun mener ligeledes, der bør være et ”mediatek, hvor børn kan søge, finde, spille, lytte, tegne og skrive” (Juncker, 2005, s. 13), så også computeren, mener hun, bør være i daginstitutionen.

Brougère (Almqvist, 1997) har fundet ud af, at det legemateriale, der var i institutionen, gav et billede af hvilke typer af legeaktiviteter, pædagogerne prioriterede, og hvilke aktiviteter pædagogerne ikke så som ønskværdige. Forskelligt legetøj stimulerer forskellige typer leg, og pædagogerne kan derfor til en vis grad styre børnenes leg gennem udbudet af legeredskaber. I uafhængige undersøgelser i flere forskellige lande viser det sig at udbudet af legetøj i institutionerne er homogent i hele landet (Ibid.), hvilket kan undre, idet man kunne forvente, at forskellige pædagoger havde forskellige holdninger til de forskellige typer legetøj. En forklaring kan være:

”...at selv om dagens daginstitution ikke længere praktiserer Fröbel-pædagogik, så er den gennemsyret af Fröbel-traditionen. Og at endvidere er meget af Fröbel-materialet let genkendeligt i det legemateriale, der er almindelig i daginstitutioner i dag, selv om slægtskabet ikke er opretholdt med beregning og hensigt. Det er derfor utvivlsomt således, at den frøbelske tradition er blevet opretholdt i uddannelsen, forankret i daginstitutionernes pædagogiske program og ført videre af generationer af pædagoger.” (Ibid., s.74)

Der er en vis tradition for, at legetøjet ikke bare skal være til for fantasien og legens skyld, men at det skal have en funktion som udviklende: *”legetøj skal barnet kunne opleve således, at det gennem legen kan udforske, undersøge, bearbejde, producere og rekonstruere. På den måde lærer barnet ved at opdage, det forstår bedre og det lærer sig desuden at videreudvikle begreberne.” (Ibid., s. 75).*

Det legetøj som institutionerne har mindst af, er legetøj, der giver udtryk for mode, trend eller voldsomhed, men at der er tale om bevidste legetøjsindkøb fortæller en pædagog om:

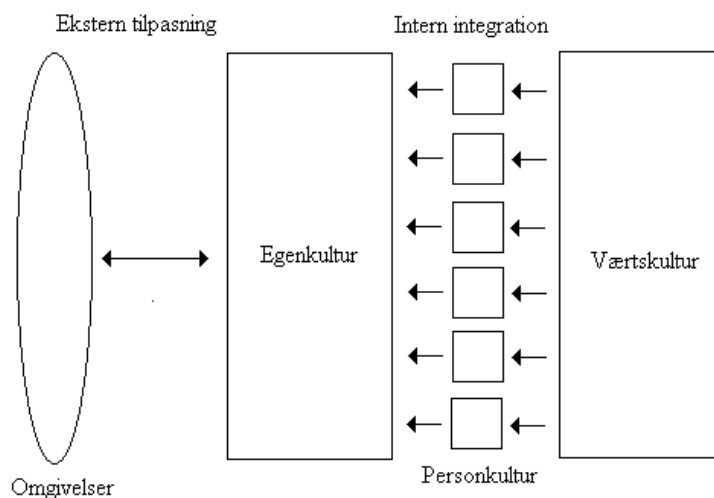
”Er det gamle legetøj slidt op overvejer vi om der skal købes tilsvarende nyt, eller om der er kommet noget andet på markedet, som tilgodeser vores behov bedre. Indkøb af

nyt: Kan vi med vores nuværende legetøj tilgodese børnene i forhold til de forskellige lærings stile? Og hvad med MI. Når vi kigger på vores læreplan, har vi så nogle "huller", og hvad kan fylde disse ud? Dette kan kræve at vi som pædagoger gør noget nyt, men også at vi får noget legetøj, som understøtter teorien om MI. F.eks. et nyt strategisk spil, musik instrumenter eller et nyt udendørs motorisk udfordrende legeredskab. Vi har lige fået kolbøttestænger på legepladsen. Nogle gange støder vi på nye ting i kataloger, i andre børnehaver eller ved præsentation fra sælgere - sidst nævnte siger vi dog ofte nej tak til at få besøg af. Men vi overvejer altid hvordan et indkøb hænger sammen med vores overordnede pædagogik.” (Skriftlig udtalelse, Kirsten Vestergaard, 2006)

Man kan her se, at den største inspiration til nyindkøb hentes i den pædagogiske verden: andre børnehaver, kataloger, den pædagogiske linie og eventuelt sælgere. I den pædagogiske verden præsenteres computeren sjældent som et redskab på lige fod med øvrige legeredskaber, hvorfor den måske ikke naturligt tænkes ind i pædagogikken. Den skal hentes ind udefra som et nyt element, og der skal være nogen, der præsenterer computeren og de lege- og udviklingsmuligheder, der er i den, såfremt den skal få en plads som legeredskab i børnehaven.

Computeren i den pædagogiske kultur

Finn Salbøg Birkelund (1997, s. 89) har udviklet en model, der viser hvordan institutionskulturen udvikles og påvirkes:



Egenkulturen er den enkelte institutions særpræg, der er skabt ud fra en vekselvirkning mellem ekstern tilpasning og intern integration. Omgivelserne er i konstant forandring, og heri ligger de krav og forventninger, der stilles af børn, forældre, forvaltning og politikere. Værtskulturen er her den pædagogiske kultur, og den transformeres over i egenkulturen gennem personkulturen. Det betyder, at værtskulturen formidles gennem personalets personlige holdninger og kulturer.

Den mest massive påvirkning er, i henhold til ovenstående citat om indkøb af legetøj, værtskulturen, altså den pædagogiske kultur, og såfremt computeren skal være en del af institutionskulturen, må inspirationen komme fra den pædagogiske kultur. En væsentlig faktor for den pædagogiske kultur er seminarierne. De påvirker den nye generation af pædagoger og står tillige for megen efteruddannelse. Det vil derfor være vigtigt for computerens accept, at den bliver introduceret på seminarierne som pædagogisk redskab.

Såfremt der ansættes en ildsjæl i institutionen, en der brænder for computeren som pædagogisk redskab, vil det også gennem personkulturen være muligt at introducere computeren, da vedkommende vil kunne transformere pædagogiske værdier over på computerbrug, og dermed integrere computeren i egenkulturen. Gennem mit arbejde med computeren som redskab til fortælling på 6. semester oplevede jeg gennem mit engagement en åbning ind til en ændring af den pædagogiske praksis omkring brug af computere. Før jeg begyndte i institutionen, havde børnene ikke lov til at bruge computeren, men undervejs fik pædagogerne blik for, at computeren godt kunne give børnene nogle gode oplevelser. Det halve år, jeg var i praktik, var dog langt fra nok til at integrere computeren fuldt ud i denne institutions kultur, så det vil kræve et meget stort personligt engagement og megen tid at integrere computeren i egenkulturen gennem personkulturen.

Der kan også skabes et eksternt krav om computere i børnehaverne enten som et massivt forældrekrav eller gennem lovgivning. Det kan dog være svært at få computeren integreret på denne måde, da pædagogerne formentligt vil opleve dette som et udefra kommende krav, som de ikke selv har valgt og de kan derfor reagere med modstand, enten aktivt eller passivt. Den aktive modstand kan være, at pædagogerne vil tage diskussionen op og forsvare fravalget af computeren. Den passive modstand kan være, at pædagogerne ikke arbejder aktivt med mediet i deres pædagogiske praksis.

Sammenfatning

Medieudvalget (1996) omtaler tre barrierer, der skal overvindes for at gøre medierne lettere tilgængelige. Den materielle barriere, som er at institutionerne ofte ikke har noget eller har for dårligt udstyr og faciliteter. Den uddannelsespolitiske barriere er den politiske vilje til at sikre kvalificeret uddannelse på medieområdet. Den holdningsmæssige barriere er pædagogernes manglende engagement på området, og dette er den væsentligste barriere, idet en overvindelse af denne vil betyde en omprioritering, så de to øvrige barrierer bliver betydeligt mindre.

Jørgen Gleerup (Rehnström, 1999) beskriver fire prototypiske organisationskulturer, der danner et billede af den samfundsmæssige udvikling i vores kultur indenfor de sidste mange år. Disse går fra iværksætterkulturen, over den mekaniske kultur og opbrudskulturen til den dynamisk samstemte kultur. Den pædagogiske praksis har taget elementer med sig fra alle tidsperioder, og mange institutioner har ikke en institutionskultur, der afspejler den nutidige virkelighed.

Brougère (Almqvist, 1997) har fundet ud af, at det legemateriale, der var i institutionen, gav et billede af hvilke typer af legeaktiviteter, pædagogerne prioriterede, og hvilke aktiviteter pædagogerne ikke så som ønskværdige. Den største inspiration til børnehavernes nyindkøb hentes i den pædagogiske verden. Her præsenteres computeren sjældent som et redskab på lige fod med øvrige legeredskaber, hvorfor den måske ikke naturligt tænkes ind i pædagogikken.

Der er ifølge Finn Salbøg Birkelunds model (1997) tre kanaler, computeren kan introduceres igennem. Den pædagogiske kultur, personkulturen eller omgivelserne. Den pædagogiske kulturs største enkeltfaktor er seminarierne, hvorfor det vil være en vigtig kanal til introduktion.

Konklusion

Børns hverdagsliv har ifølge Flemming Mouritsen (1996) ændret sig væsentligt i løbet af den sidste generation. Tidligere legede børnene på tværs af alder og de yngre lærte legekulturen af de ældre, hvilket ikke er muligt i dag, hvor der er sket en institutionalisering, og børnene er skarpt opdelt skarpt efter alder.

Børn bruger i dag bruger computeren med den største selvfølgelighed, og skal vi som voksne tage den selvfølgelighed alvorligt, må vi prøve at ændre perspektiv fra voksenperspektiv til børneperspektiv og dermed være meget bevidste om, at vi ser på børnekulturen gennem voksenoptik. Vi må ikke afviser børns aktiviteter som meningsløse på baggrund af, at de ikke giver mening set med voksnes øjne (Olesen, 2000).

Leg er ikke et middel for noget andet, men et mål i sig selv for den legende. Legen er til for sin egen skyld og har værdi i sig selv (Sutton-Smith i Steinholt, 2002). Flemming Mouritsen (1996) mener, at det er en forudsætning, for at legen kan iværksættes, at børnene har et kendskab til legefærdigheder, og at disse udvikles løbende, imens børnene leger.

Leg betragtes ofte som lig med fri fantasi, og der er dermed stor modsætning til computerspil, hvor spillet følger fastlagte muligheder og scripts. De fleste lege har dog også former og regler, der kan beskrives som scripts på samme måde som computerspillenes scripts, og der er så ikke den store forskel på computerspil og anden leg (Jessen, 2001a). Børnene bruger computeren som redskab i deres leg og bruger den ofte på andre og uventede måder, i forhold til hvad vi voksne forventer. Børnene leger med computeren og dens muligheder.

Piger og drenge har på baggrund af deres forskellige legekulturer også forskellige måder at gå til et nyt computerprogram på. Drenge siger hvad-kan-den, mens piger siger hvad-kan-den-bruges-til (Jessen, 1997). Computeren fungerer generelt som et godt redskab i drengenes legekultur, hvilket med de nuværende spil ikke er tilfældet for pigernes legekultur (Jessen, 2001a).

På trods af at der ved langt de fleste computerspil kun er én spiller, har børnene gjort spillene til en social aktivitet, hvor flere samarbejder og hjælper hinanden med spillet (Jessen, 2001a).

Børn opøver kompetencer i legen, som de kan anvende uden for legens kontekst, men det er vanskeligt at målrette læringen og dermed læreprocesserne. Hvis vi vil begynde at styre legen mod et bestemt mål, forsvinder legen og dermed også barnets motivation (Jessen og Nielsen, 2003).

Lave og Wenger (2003) beskriver en praksislæring, hvor man gennem deltagelse i social praksis lærer færdigheder. Man lærer færdigheder ved at aflure, hvordan andre i fællesskabet gør, og man bliver efterhånden dygtig nok til at kunne hjælpe nye i gang med den aktuelle færdighed. Denne måde at lære på kender børnehavebørn fra deres legekultur, hvorfor den vil være en naturlig måde for dem at lære på (Jessen, 2001b). Computeren kan dermed støtte børn i at lære at lære, hvilket vil blive en vigtig kompetence i det fremtidige samfund.

Evnen til at ytre sig i lyd og billeder er i dag en central kompetence (Jessen, 2005), som bl.a. læres gennem computerspil. (Jessen, 2001a). Ved at lære i uformelle læringsmiljøer, som er typiske omkring computeren, opøves en kompetence i at lære i netværk. Børnene bliver gode til at søge deres viden bredt og ”stjæle” viden vidt omkring (Jessen, 2001b).

Udover den holdningsmæssige barriere peger Medierådet også på den materielle og den uddannelsespolitiske barriere. Inspirationen til børnehavernes nyindkøb hentes primært i den

pædagogiske verden. Her præsenteres computeren sjældent som et redskab på lige fod med øvrige legeredskaber, hvorfor den måske ikke naturligt tænkes ind i pædagogikken. I hjemmene bruges computeren på lige vilkår med det øvrige legetøj, børnene kan vælge den, lige som de kan vælge andet legetøj. Denne tilgang må også til i den pædagogiske verden, hvis computeren skal komme til sin ret. Spil og børnerettede programmer må ind i de legetøjskataloger, der henvender sig til institutionerne.

Der er opstået megen modstand mod computeren gennem det fokus, der har været på hvad computeren gør ved børnene, så man har dermed overset, hvad børnene gør ved computeren (Jessen, 1997). Den frygt, der har været, for at børn bliver asociale og overvægtige gennem computerbrug, har skygget for at få øje på, at børn faktisk socialiserer sig og leger ved og med computeren.

Når den pædagogiske praksis i nogle institutioner ændrer sig i væsentlig langsommere takt, end den forskningen lægger for dagen, vil det være svært at få ny viden integreret i den daglige pædagogiske praksis (Bech, Jensen og Olesen, 2005). Viden bliver forældet, inden den bliver en integreret del af praksis. Såfremt den pædagogiske praksis skal afspejle den nutidige forskning, er det nødvendigt med en massiv løbende efteruddannelse af pædagoger, så de løbende bliver opdateret indenfor deres felt, ligesom det er kendt og nødvendigt indenfor mange andre fag. F.eks. jura og medicin. Det er nødvendigt, at det sker løbende, så der hele tiden er tale om små gradvise ændringer af praksis, ligesom det er nødvendigt at hele personalegruppen efteruddannes, så man har en fælles forståelse for praksis.

Litteraturliste

- Almqvist, Birgitta: *Legetøjskulturen i daginstitutionen*, 0-14, nr. 4/97
- Andersen, Peter Ø. og Kampmann, Jan: *Børns legekultur*, Munksgaard og Rosiante, 1996
- Bech, Heidi Normann; Jensen, Nadia Appelon; Olesen, Sofie G.: *Kulturen i en daginstitution*, ikke udgivet, 2005
- Bech, Heidi Normann og Jensen, Nadia Appelon: ”*Jeg er baby – jeg er bare ikke født endnu*” – *Om børns leg*, ikke udgivet, 2006
- Billund Kommune: *Den Røde Tråd i Billund Kommune – de bærende elementer*, Billund Kommune, Børn & Unge, 2004
- Birkelund, Finn Salbøg: *Institutionskultur – en anderledes nøgle til institutionens liv*, i Palludan, Charlotte (Red.): Pas på pædagogikken! - en antologi om hverdagsliv og udvikling i daginstitutioner, C.A. Reitzel, 1997
- Drotner, Kirsten: *Formidlingens kunst. Formidlingsformer og børnekultur*, i Larsen, Hanne m.fl. (Red.): Når børn møder kultur – En antologi om formidling i børnehøjde, Børnekulturens netværk, 2006
- Ellegaard, Tomas: *Plan, læring, skole og styring – temaer i en debat*, i Ellegaard, Tomas og Stanek, Anja Hvidtfeldt (Red.): Læreplaner i børnehaven – Baggrund og perspektiver, Kroghs Forlag, 2004
- Faurholt, Gry: *Computeren og den forsvundne barndom*, Vera nr. 18, 2002
- Gardner, Howard, *De mange intelligensers pædagogik*, Nordisk Forlag, 1997
- Gundelach, Peter og Sandager, Hanne: *Organisationskultur og ledelse i det offentlige*, Teknisk Forlag, 1996
- Holm, Claus: *Fra velfærdsstat til konkurrencestat*, Asterisk, nr. 28, april-maj 2006
- Hygum, Erik: *Analfabetisme i en professionskamp*, i Ellegaard, Tomas og Stanek, Anja Hvidtfeldt (Red.): Læreplaner i børnehaven – Baggrund og perspektiver, Kroghs Forlag, 2004
- Jessen, Carsten: *Børn, leg og computerspil*, Odense Universitetsforlag, 2001
- Jessen, Carsten: *Børns computerkultur - artikler om computeren i børns legekultur*, Odense Universitet, Center for Kulturstudier, medier og formidling, 1997
- Jessen, Carsten: *Det kompetente børnefællesskab*, i Sørensen, Birgitte Holm; Olesen, Birgitte R. (Red.): Børn i en digital kultur – Forskningsperspektiver, Gads Forlag, 2000

- Jessen, Carsten: *Kulturel kvalitet for børn*, i Jessen, Carsten; Johnsen Helle; Mors Niels (Red.): Børnekultur og andre fortællinger, Syddansk Universitetsforlag, 2002
- Jessen, Carsten: *Mediepædagogik, den lærende skole og situerede læreprocesser*, i Buhl, Mie; Sørensen, Birgitte Holm; Meyer, Bente (Red.): Medier og it – læringspotentialer, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2005
- Jessen, Carsten: *Vidensdeling og læring i kulturelt perspektiv – om kulturens naturlige læreprocesser*, <http://www.carsten-jessen.dk/uformelle-vidensnet.html>, 2001(b)
- Jessen, Carsten og Nielsen, Camilla Balslev: *Børnekultur, leg, læring og interaktive medier*, <http://carsten-jessen.dk/LegOgInteraktiveMedier.pdf>, 2003
- Juncker, Beth: *Sentio et cogito, ergo...? – Om at begribe ”børnekultur”, ”børns kultur”, ”børns legekultur” og andre delikate sensitive fænomener*, i Jessen, Carsten; Johnsen Helle; Mors Niels (Red.): Børnekultur og andre fortællinger, Syddansk Universitetsforlag, 2002
- Juncker, Beth: *Børnekultur – fra klassifikation til begreb*, i Hassel, Monica (Red.): Børnekulturens netværk – Statustrapport 2004, 2004
- Juncker, Beth: *Gakkede gangarter, vilde vitser, rallende råb! – Børns kulturelle udtryksformer og værdier*, http://www.minff.dk/fileadmin/template/minffdk/pdf/Laereplaner/Soc_min_kultur.pdf, 2005
- Kampmann, Jan: *Hvad er børnekultur?*, i Tufte, Birgitte; Kampmann, Jan; Juncker, Beth (Red.): Børnekultur Hvilke Børn? Og hvis kultur?, Akademisk Forlag, 2001
- Kampmann, Jan: *Synliggørelse af børns interesser eller interessekamp i børnehøjde?*, i Ellegaard, Tomas og Stanek, Anja Hvidtfeldt (Red.): Læreplaner i børnehaven – Baggrund og perspektiver, Kroghs Forlag, 2004
- Lave, Jean og Wenger, Etienne: *Situeret læring - og andre tekster*, Hans Reitzels Forlag, 2003
- Lind, Unni: *At sætte en pædagogisk dagsorden – arbejdet med pædagogiske læreplaner*, Kroghs Forlag, 2004
- Mathiasen, Stine F.: *Computerspil udfordrer børn*, Børn&Unge, nr. 24, 2004
- Medieudvalgets betænkning nr. 3: *Betænkning om børns og unges brug af massemedier, betænkning nr. 1311*, Statens Information, 1996
- Mouritsen, Flemming: *Legekultur*, Odense Universitetsforlag, 1996
- Muschinsky, Lars Jakob: *At gøre pensum ud af virkeligheden*, i Ellegaard, Tomas og Stanek, Anja Hvidtfeldt (Red.): Læreplaner i børnehaven – Baggrund og perspektiver, Kroghs Forlag, 2004

Nyhuus, Lone: Interaktive fiktioner – med legen som pejlemærke, i Larsen, Hanne m.fl. (Red.): Når børn møder kultur – En antologi om formidling i børnehøjde, Børnekulturens netværk, 2006

Olesen, Birgitte R.: *Et børnekulturelt perspektiv*, i Sørensen, Birgitte Holm; Olesen, Birgitte R.(Red.): Børn i en digital kultur – Forskningsperspektiver, Gads Forlag, 2000

Olesen, Birgitte R. og Sørensen, Birgitte Holm: *Leg og lær-spil*, i Sørensen, Birgitte Holm; Olesen, Birgitte R.(Red.): Børn i en digital kultur – Forskningsperspektiver, Gads Forlag, 2000

Olofsson, Birgitta Knutsdottor: *Leg for livet*, Forlaget Børn og Unge, 1992

Qvortrup, Jens: *Et sociologisk perspektiv på børnekultur – et debatindlæg*, i Tufte, Birgitte; Kampmann, Jan; Juncker, Beth (Red.): Børnekultur Hvilke Børn? Og hvis kultur?, Akademisk Forlag, 2001

Rasmussen, Kim: *Børnekulturbegrebet – set i lyset af aktuelle barndomstendenser og teoretiske problemstillinger*, i Tufte, Birgitte; Kampmann, Jan; Juncker, Beth (Red.): Børnekultur Hvilke Børn? Og hvis kultur?, Akademisk Forlag, 2001

Rasmussen, Torben Hangaard: *Legetøjets virtuelle verden – essays om legetøj og leg*, Semi-forlaget, 2001

Rasmussen, Torben Hangaard: *Orden og kaos. Elementære grundkræfter i leg*, Semi-forlaget, 1992

Rehnström, Jytte: *Fra lilla ble til læbestift*, Semi-forlaget, 1999

Schein, Edgar H.: *Organisationskultur og ledelse*, Valmuen, 1994

Sommer, Dion: *Kulturintegration og kompetenceudvikling – om barnets tilegnelse af sin egen kultur*, i Jensen, Niels Rosendal (Red.): Når børn vil lære noget – en brugsbog om børn og læring, Billesø & Baltzer, 1994

Steinsholt, Kjetil: *Let som en leg?*, Forlaget Klim, 2002

Sørensen, Birgitte Holm: *Når børn producerer multimedier*, i Christensen, Christa Lykke (Red.): Børn, unge og medier, NORDICOM, 1999

Sørensen, Birgitte Holm: *Børn i en digital kultur*, i Sørensen, Birgitte Holm; Olesen, Birgitte R.(Red.): Børn i en digital kultur – Forskningsperspektiver, Gads Forlag, 2000