

Film- og mediepædagogik i børnehaven

En undersøgelse af muligheden for at udvikle en film- og mediepædagogiske praksis på baggrund af Kulturregion Fyn og Det danske Filminstituts udviklingsprojekt i de fynske daginstitutioner.



Steen Søndergaard i samarbejde med
Ole Christensen, Vici Daphne Händel og Frank Støvelbæk
UCC 2017

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	3
2. Problemstilling og undersøgelsesspørgsmål	4
3. Undersøgelsens hovedresultater og anbefalinger	5
4. Teoretiske baggrund	6
5. Metodologi og metode	9
Følgeforskningsforløbet	11
Testdage	12
6. Analyse	13
6.1 <i>De digitale ressourcer</i>	13
6.1.1 Film Centralen	14
6.1.2 PixiFilm materialet	17
6.2 <i>Spørgeskemaundersøgelse</i>	19
6.3 <i>Film- og mediepædagogiske afprøvninger</i>	26
6.3.1 Når børn ser film i børnehaven	26
6.3.2 Mediepædagogiske aktiviteter med udgangspunkt i at have set film	29
6.3.3 Børn laver film i børnehaven	32
6.4 <i>Film- og mediepædagogiske aktiviteter som del af pædagogisk praksis</i>	41
6.4.1 Inkluderende fællesskaber	42
6.4.2 Positioner i pædagogiske praksis	44
6.4.3 Teknologiforståelse og teknologibrug	48
7. Udviklingstemaer	52
7.1 <i>Film og mediepædagogisk praksis med iPad som digital ressource</i>	52
7.2 <i>Børns kreativitet, kropslige udtryk og rumlige erfaringsformer</i>	57
8. Opsumming og anbefalinger	60
8.1 <i>Besvarelse af undersøgelsesspørgsmålene</i>	60
8.1.1 Hvilken tilgang til iPad og film har børn i den pædagogiske praksis?	61
8.1.2 Hvorledes understøtter digitale ressourcer (som fx Pixiark og iPad app's) børns mulighed for at udtrykke sig og dermed at indgå i fællesskaber?	62
8.1.3 Hvordan arbejdes der med multimodalitet og film i den pædagogiske praksis?	63
8.1.4 Hvorledes fungerer iPad som film- og mediepædagogisk ressource?	63
8.1.5 Hvilke positioner indtager pædagoger i den film- og mediepædagogiske praksis, herunder hvilke teknologi- og medieforståelser præger denne praksis?	64
8.2 <i>Udviklingen af en ny film- og mediepædagogisk praksis</i>	65
9. Referencer	67
9. Bilag	69
a. <i>Eksempel på forløbsdag</i>	69
b. <i>Spørgeskemaundersøgelse</i>	69

1. Indledning

Denne rapport er resultatet af en undersøgelse og et dokumentationsforløb om brugen af film- og mediepædagogisk materiale fra Kulturregion Fyn og af en ny digital platform under udvikling af Det Danske Filminstitut (DFI), med fokus på at se film, lege, lære og skabe film- og medieprodukter med afsæt i de nuværende pædagogiske læreplaner.

Kulturregion Fyns film- og mediepædagogiske indsats på førskoleområdet, PixiFilm.

Kulturregion Fyn's film- og mediepædagogiske indsats, med betegnelsen PixiFilm, er et tilbud til dagtilbud, dels ved at understøtte deltagelse i Børnebiffen, der er DFI's tilbud til de yngste børn, hvor der vises samlinger af korte kvalitetsfilm for de 3-7-årige i lokale biografte eller forsamlingshuse. Og dels ved at afholde kurser for pædagoger i at inddrage deres filmpædagogiske materiale, PixiFilm arkene. Disse ark er en samling af pdf filer til ud printning, til støtte til det pædagogiske arbejde med film i børnehaven og kurser i at arbejde med stop motion film. Endelig er formålet med PixiFilm er i kraft af forskellige film- og mediepædagogiske aktiviteter at styrke børnehavens kulturelle og digitale dannelse. Og samtidig tilstræber projektet at opbygge et filmpædagogisk netværk og miljø på Fyn.

Kulturregion Fyns og DFI's samarbejde omkring udvikling af digital platform til børnehaver.

I 2017 Kulturregion Fyn gennemført et udviklingsprojektet PixiFilm 2.0, der er støttet af DFI, og formålet med projektet har dels været at raffinere og styrke Kulturregion Fyns film- og mediepædagogiske indsats, og dels at udvikle og udbrede det film- og mediepædagogiske materiale på en digital platform.

DFI har i perioden udviklet på denne digitale platform til børnehaver i form af en app, hvor indholdet er udviklet med stor inspiration fra Kulturregion Fyn's PixiFilm-materiale. App'en er under udviklingen afprøvet sammen med pædagogisk personale og børn, dels af DFI og dels i 10 børnehaver på Fyn. Det overordnede formål med projektet er at understøtte de 3-6 årige børns digitale dannelse, herunder deres film- og mediedannelse.

Tilkobling af følgeforskning til undersøgelse af pædagogers brug af digitale ressourcer

I forbindelse med projektet har der været gennemført følgeforskning, hvor forskere fra Professionshøjskolen UCC har deltaget og observeret under to præsentationer af app'en til pædagogisk personale fra 10 fynske børnehaver, og efterfølgende har observeret på afprøvningen af app'en og materialet i 3 forløb i hver af de 10 deltagende børnehaven. Som afslutning på de enkelte besøg, har der været afholdt samtale interviews på omkring en times varighed, og endelig har de deltagende institutioner udfyldt et digitalt spørgeskema (survey). Endelig har materialet været afprøvet og evalueret i undervisning blandt studerende og undervisere på UCC

Kort rids af rapportens indhold

Rapporten er struktureret på følgende måde. Først præsenterer vi kort den problemstilling undersøgelsen, ved hjælp af diverse undersøgelsesspørgsmål søger at belyse. Umiddelbart herefter præsenteres undersøgelsens hovedresultater og anbefalinger, hvor efter vi går over til at beskrive hvordan vi er kommet frem til disse. I rapporten har vi udfærdiget en kort introduktion til de teoretiske begreber og forståelser, der ligger til grund for vores analyser, og efterfølgende beskrives så de konkrete metoder vi anvender i afsnittet; "Metodologi og metode".

Analyserne er struktureret dels efter materiale og dels efter det indhold der er blevet observeret og spurgt ind til. Ud fra analyserne har vi set to særlige udviklingstemaer, "*Film og mediepædagogisk praksis med iPad som digital ressource*" og "*Børns kreativitet, kropslige udtryk og rumlige erfaringsformer*", der får hver deres afsnit, og hvor vi reflekterer ud over vores indholdet i vores datamateriale. Endelig når vi frem til et opsamlingsafsnit hvor resultater og anbefalinger bliver udviklet og diskuteret.

2. Problemstilling og undersøgelsesspørgsmål

Rapportens overordnede fokus er på den film- og mediepædagogiske indsats i børnehaver, hvor vi forholder os analytisk og teoretisk til de scenarier, der optræder i udvalgte institutioner i samspillet mellem børn og pædagoger, når der arbejdes med iPad og film.

Desuden forholder vi os i rapporten til det fællesskab og udviklingen af den pædagogiske praksis, der kan opstå i arbejdet med de udleverede digitale ressourcer, og hvor iPad'en kan fremstå som en af de digitale ressourcer. Vi forholder endvidere til hvordan det pædagogiske personale indtager forskellige positioner i den film- og mediepædagogiske praksis, og hvordan det pædagogiske personales tilgang til og forståelse af egen praksis.

Ud fra dette har vi udviklet følgende problemstilling og undersøgelsesspørgsmål:

Problemstilling:

En belysning af hvorledes film- og mediepædagogisk praksis udvikles i dagtilbud med iPad som omdrejningspunkt for pædagogiske aktiviteter.

Undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvilken tilgang til iPad og film har børn i den pædagogiske praksis?
2. Hvorledes understøtter digitale ressourcer (som fx Pixiark og iPad app's) børns mulighed for at udtrykke sig og dermed at indgå i fællesskaber?
3. Hvordan arbejdes der med multimodalitet og film i den pædagogiske praksis?
4. Hvorledes fungerer iPad som film- og mediepædagogisk ressource?
5. Hvilke positioner indtager pædagoger i den film- og mediepædagogiske praksis, herunder hvilke teknologi- og medieforståelser præger denne praksis?

3. Undersøgelsens hovedresultater og anbefalinger

iPad'en er en udbredt teknologi i børns hverdagsliv, både i hjemmet og i børnehaven, og både børnene og det pædagogiske personale fremstod på testdagene som forholdsvis sikre brugere, selv om flere af de deltagende pædagoger ikke havde de helt store erfaringer med brugen af iPad's. Til gengæld voldte andre teknologier problemer i forhold til afprøvningerne, og det drejede sig specielt om at koble højttalere til iPad'en under afspilning af film på projektor. Hvis der skal udvikles en ny film- og mediepædagogisk praksis, skal teknikken og det pædagogiske personales håndtering af den, blive klart sikrere.

Under afprøvningerne med film fremvisningen var børnene koncentrerede, udholdende og deltagende, men de efterfølgende samtaler kom til at virke stive og som en slags overhøring af børnene ud fra nedskrevne spørgsmål. Det pædagogiske personale har i efterfølgende interviews fortalt, at de under normale omstændigheder, ville have grebet samtalen anderledes an, hvor de i større udstrækning ville have fulgt børnenes spor. Det er vigtigt at de digitale ressourcer, virker som ressourcer, og ikke som en skabelon for hvordan pædagoger skal interagere med børnene i pædagogiske aktiviteter.

Afprøvningerne med de mediepædagogiske aktiviteter, hvor børnene skulle tage billeder på iPad'en ud fra forskellige temaer, med udgangspunkt i den film de havde set forinden, gik godt på alle testdage. Børnene gik til opgaverne med stor entusiasme, og selv om det pædagogiske personale agerede forskelligt på de forskellige testdage, var resultatet hver gang, at børnene fik eksperimenteret med at tage billeder ud fra et bestemt tema, at de fik oplevet og gennemført samarbejder om opgaven og at de var glade og stolte over de billeder de havde taget. Til gengæld var der nogle udfordringer i visningen og samtalerne om billederne, og det må anbefales at der udvikles nye former, hvor børnene bliver mere inddraget i samtalerne, fx ved at de taler om dem i mindre grupper.

I forhold til børnenes filmproduktion så vi, at flere børn var mere deltagende nåd, der skulle laves 3d stopmotion film, end hvis der skulle laves 2d stopmotion film. Og vi så at børnene havde rigtig svært ved at

forstå idéen bag de planlagte pixilation forløb. Vi vil derfor anbefale at der arbejdes på andre måder i forhold til denne aldersgruppes filmproduktion. Dels vil vi foreslå, at man begynder med at optage traditionelle film, hvor børnene selv agerer foran kameraet, og når man når til at lave stopmotion film, at man så begynder med at introducere teknikkerne ved at lave meget korte film. Og når man så er klar til at lave stopmotion film, i større udstrækning fokuserer på filmens handling, og at denne udvikles i en cirkulær filmproduktions proces.

4. Teoretiske baggrund

I relation til De Pædagogiske læreplanstemaer er der en særlig fokus på forholdet mellem leg og læring i den pædagogiske praksis. Børn er i dag præget af deres digitale mediebrug, og det har særlig betydning for deres leg. Legen har ændret karakter og digitale ressourcer indgår som naturlige nærmest usynlige elementer i hverdagen (Rönnerberg, 2010 og Johansen, 2014). Det er i dag en udbredt viden, at for børn i dagtilbudsalderen foregår den naturlige tilgang til verdenen gennem leg. Derfor er det afgørende, at læring i dagtilbud tager udgangspunkt i legen – og i den sammenhæng kan digitale redskaber understøtte en eksperimenterende tilgang.

Børnenes læring, udvikling og trivsel styrkes når de får mulighed for at handle, eksperimentere og afprøve deres egne ideer med hjælp fra det pædagogiske personale. Derfor er det fremmede for børnenes læring og trivsel, når de digitale ressourcer sætter fokus på børnenes aktive brug af disse. Børn har i et lærings- og lege perspektiv brug for at sætte deres allerede etablerede viden i spil og for at kunne eksperimentere i et læringsmiljø, hvor der er mulighed for at blive guidet og vejledt.

Børn er i høj grad kropslige, emotionelle og sanselige. De lærer gennem brugen af deres forskellige sanser, og tilegner sig erfaringer og viden gennem egne aktive handlinger. Deres følelsesmæssige og opmærksomhedsmæssige tilstand har afgørende betydning for deres sundhed, trivsel og læring. Børn leder efter meninger og betydninger i den verden de lever i, som de er i fuld gang med at tilegne sig og være deltager i og medskaber af (Gulløv, 1999). Desuden har de relationer børnene indgår i, både til de voksne og til andre børn, en fundamental betydning for deres læring, (Bae, 2004).

Erfaringer fra udviklingsprojekter (Søndergaard, 2009 og Søndergaard & Støvelbæk, 2012) viser, at digitale teknologier kan understøtte børns lyst og motivation for at undersøge faglige temaer, f.eks. pædagogiske forløb hvor børn arbejder med animation og film på eksperimenterende måder. Eller hvor digitale ressourcer indgår i børns bevægelseslege, så som fangelege og findelege.

Det er begrænset, hvad der findes af international eller national forskning rettet direkte mod digitale teknologier betydning for kvaliteten af læringsmiljøerne i børnehaven. Det kan dog nævnes at de norske forskere Knudsen og Ødegaard, har vist hvordan børns produktion af digitale billeder kan åbne for flere og bredere deltagelses- og kommunikationsmuligheder for børnene (Knudsen, 2011).

Anvendelsen af digitale teknologier giver børn mulighed for at artikulere og videreformidle deres hverdagsliv i dagtilbuddet. At anlægge et barnets perspektiv og at involvere børn i udvikling af deres hverdagsliv giver de professionelle et vigtigt indblik i, hvad børn tillægger betydning. De digitale teknologier skaber nye kommunikations og udviklingsveje for børnene og åbner en verden af viden om børnene, af børnene for de voksne (Kornerup, 2015). Interessant i denne sammenhæng er også at betone betydningen af, at børn lærer med hele deres krop, og at det er vigtigt at tænke kroppen ind i tilrettelæggelsen af læringsmiljøerne. Mindre børn er ikke verbale i samme grad som større børn, og de har brug for at bevæge sig, for at lære (embodied cognition). Ved f.eks. at give børn et kamera, kan børn bevæge sig gennem deres hverdagsliv, mens de dokumenterer og fortæller historier om sig selv og deres hverdag i dagtilbuddet. Det er en udbredt erfaring, at disse kreative og eksperimenterende leg- og lærings aktiviteter har en særlig betydning for roller og relationer mellem børn og det pædagogiske personale.

En af de store problematikker der beskrives af det pædagogiske personale i dagtilbudsområdet, er ikke så meget den teknologiske anvendelse, men snarere hvordan didaktikken bliver det styrende element frem for teknikken. Det vil sige, at teknikken i højere grad bliver et hjælperedskab til diverse didaktiske aktiviteter. (Rambøll Management Consulting, 2014). Heroverfor vil vi pege på betydningen af, at teknologien udforskes og bringes i spil i relation til udvikling af en film- og mediepædagogisk praksis (Hasse, 2012; 2015, Hjarvard, 2013)

Teknologiforståelse i professionerne er anderledes end traditionel teknologiforståelse, fordi professionernes arbejde handler om mennesker i pædagogiske kontekster. Teknologier forstås derfor som en kulturkraft, der er medspillere i udfoldelsen af den situerede praksis (Borgman, 2006 og Hasse, 2015). At arbejde med teknologier i det pædagogiske arbejde på en reflektiv måde kræver derfor ikke kun analytisk blik for praksis, men også for teknologiernes agens i praksis. Teknologiforståelse er derfor både viden om teknologiers design og affordances (Brok, 2014 og Hasse, 2015), viden om praksis med teknologier og en mere overordnet forståelse af hvordan teknologier påvirker det pædagogiske arbejde.

Der er ingen tvivl om, at 0-6 børnenes læringsformer i særlig grad er kropslige i højere grad end verbale udtryksformer. Arbejde med digitale teknologier i dagtilbud må derfor i høj grad medtænke og udvikle

forståelser for sammenhænge mellem digitale teknologier, børns bevægelsesudtryk og deres motoriske udvikling.

De digitale teknologier er i dag et vilkår i børnenes opvækst, og så der er brug for, at man i børnehaverne får udviklet en ny kulturforståelse hos både børn og voksne, der tager afsæt i dette vilkår, og hvor hverdagen tilrettelægges i forhold til en forståelse af samfundets digitalisering og medialisering (Frøkjær & Søndergaard, 2017). Der er ikke brug for et snævert fokus på mængden af digitalt udstyr, men en fokus på hvordan dette udstyr inddrages i den pædagogiske praksis.

Som udgangspunkt er vi optaget af at forstå, hvad der kendetegner digitale teknologier og digital mediebrug i dag og hvilken teoretisk ramme, der favner medieudviklingen. Først og fremmest skal der udvikles en bred teknologiforståelse, som flytter fokus fra artefakter og genstande til kontekster og pædagogiske praksisser (Hasse, 2015). I relation hertil skal der udvikles en medieforståelse, der indfanger og belyser kompleksiteten i hverdagens mediebrug. Digitalisering har længe været nøgleordet, men begrebet belyser blot de anvendte teknologier og deres beskaffenhed, og siger intet om forholdet mellem teknologi og (pædagogisk) praksis. Heroverfor finder vi medialisering begrebet brugbart til at forstå, både hvad der kendetegner den mediemæssige udvikling, og samtidig hvad der er på spil i en given pædagogisk praksis.

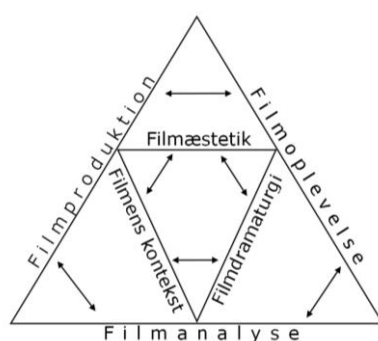
Medialisering er et udtryk for at medier på den ene side usynlige og en integreret del af hverdagen, samtidig med de styrer og forstyrrer og i en given praksis og har gestaltet sig som institutioner (Hjarvard, 2013). Medier er tilstede overalt og udfordrer vores forståelse af kommunikation, læring og dannelse. En særlig styrke ved begrebet er at det siger noget om mediers særlige potentialer i en bestemt brugssituation (hvilket vil sige mediers "affordances") og dermed giver os mulighed for at belyse forholdet mellem medier på den ene side og på den anden side sociale praksisser, kulturproduktion og kommunikation. Vi betragter medialisering begrebet som et refleksionsværktøj, der til stadighed skal medtænkes i forbindelse med udvikling af pædagogisk praksis i dag.

I relation hertil skal udvikles en film- og mediepædagogisk praksis, der kvalificerer arbejdet om og med film i den pædagogiske praksis. Først og fremmest skal udvikles et sprog og en begrebsbrug, og vi vil i første omgang anbefale, at begreberne "mediepædagogik" og "filmpædagogik" foldes ud som refleksionsværktøjer i den pædagogiske praksis.

Mediepædagogik rummer viden om mediesocialisering (kultur og dannelse), viden om pædagogiske aktiviteter om og med medier (tilrettelæggelse, afvikling og evaluering) samt erfaring med anvendelse af digitale læringsressourcer. Mediepædagogik belyser således især forholdet mellem uformel og formel læring

og mellem leg og læring i den pædagogiske praksis. I den forbindelse er vi også optaget af det mediepædagogiske håndværk, hvilket vil sige de færdighedsmæssige og håndværksmæssige kompetencer, der sætter det enkelte barn i stand til at udtrykke sig i overensstemmelse med det enkelte medies æstetik og formsprog.

Endelig vil vi påpege betydningen af at udfolde den filmpædagogiske trekant, som den beskrevet af Martin Brandt Pedersen (2010) i bogen: "Læring med levende billeder". Her belyses forholdet mellem filmproduktion, filmoplevelse og filmanalyse, herunder spændingsfeltet mellem filmæstetik, filmdramaturgi og filmens kontekst:



(Brandt-Pedersen, 2010: s. 132)

5. Metodologi og metode

Projektet er designet som et praksisnært studie, hvor der er lagt vægt på, at teori, empiri og metode gensidigt udfordrer hinanden og udvikles gennem hele undersøgelsesprocessen. Det betyder, at vi arbejder med en teoretisk forforståelse, der er omsat i centrale begreber som indgår i det samlede arbejde. Der anvendes forskellige kvalitative metoder til at belyse de overordnede undersøgelsesspørgsmål. Der anvendes skærmoptagelser, observation af pædagogiske aktiviteter, interviews i form af samtaler mellem alle deltagende aktører (interne og eksterne konsulenter og pædagoger) samt et kvalitativt spørgeskema. Der blev foretaget opsamlinger på dele af datamaterialet undervejs, således at app udviklerne i projektperioden ændrede og justerede aktiviteter og funktioner. Samtidig gav det inspiration til nyt materiale til app'en.

Det samlede datamateriale består af følgende delelementer:

Observationer på fælles formøder, hvor aktiviteten på app'en bliver optaget. Projektgruppen præsenterer app'en og de tilhørende aktiviteter, som efterfølgende skal afprøves ved besøg i de enkelte dagtilbud.

Observationer fra de enkelte afprøvninger i de ti dagtilbud som optages samtidig med forskellige perspektiver. På hvert besøg gennemføres tre afprøvninger, der belyser forskellige typer af aktiviteter præsenteret i app'en.

Alle besøg afsluttes med et interview i form af samtaler mellem alle deltagende aktører. Alle interviews er afviklet ved hjælp af en overordnet spørgemanual som et ustruktureret interview. Der spørges ind til både pædagogernes oplevelse med den digitale ressource samt den pædagogiske anvendelse.

Et digitalt survey hvor deltagende dagtilbud efter alle afholdte besøg belyser følgende spørgsmål: adgang til og brug af teknologi i dagtilbud, erfaringer med film i dagtilbud, kendskab til Børnebiffen, kendskab til PixiFilmmaterialet, erfaringer med brug af den digitale ressource samt medarbejdernes teknisk-håndværksmæssige færdigheder og film- og mediepædagogiske kompetencer.

Det videoregistrerede datamateriale er undervejs og efterfølgende blevet analyseret i forhold til de opstillede undersøgelsesspørgsmål. Den afsluttende analyse har fundet sted i form af analyse-workshops, hvor de eksterne konsulenter har anvendt multimodal interaktionsanalyse som omdrejningspunkt. Dermed er der blevet fokuseret på, hvordan deltagende aktører handler med hinanden og/eller med artefakter (ipad, apps mm) og derigennem skaber mening og betydning. Fokus har været rettet mod, de handlinger og aktiviteter som har fundet sted. Og i den forbindelse har videodokumentation medvirket til, at forskellige former for sansebaserede aktiviteter (sproglige og kropslige) er blevet registreret. Ikke blot det talte ord er blevet registreret, men forskellige modaliteter, som skaber mening i menneskelig interaktion, så som tale gestik, blikretning, mimik, rum samt materiel struktur (Due, 2017).

De lydoptagede interviews er efterfølgende blev analyseret ud fra de opstillede undersøgelsesspørgsmål. Denne analyse retter sig mod at belyse det pædagogiske personales oplevelser og erfaringer med anvendelse af de digitale ressourcer. Alle interviews er grov transskriberet og baggrund for en foreløbig kategorisering i relation til forskellige relevante temaer. Endelig er dele af materialet blevet fin transskriberet med det formål at kaste nyt lys over konkrete problemstillinger.

Det digitale survey har sikret et blik på den film- og mediepædagogisk progression i projektperioden. Således er survey'et med til at understøtte udvikling af et dynamisk projektdesign, der både sikrer en praksisnær tilgang og som samtidig medvirker til udvikling af relevante analysetemaer. Endelig har survey'et givet interne og eksterne konsulenter indsigt i hverdagspraksisser i de deltagende dagtilbud.

Det samlede datamateriale er efterfølgende blevet kategoriseret således:

- De digitale ressourcer analyseres i et selvstændigt afsnit, hvor fokus er rettet mod at belyse muligheder og udfordringer i anvendelsen i den daglige pædagogiske praksis
- Spørgeskemaundersøgelsen belyser overordnet hvorledes de ti deltagende dagtilbud tilgår, arbejder med og evaluerer PixiFilm projektet og det hidtidige filmpædagogiske arbejde i institutionerne. Dette datamateriale analyseres ligeledes i et selvstændigt afsnit.
- De film- og mediepædagogiske aktiviteter er belyst ved hjælp af observationer og fælles refleksion med det pædagogiske personale i alle deltagende børnehaver. Denne del af datamaterialet er tematisk inddelt i følgende underkategorier: "Når børn ser film i børnehaven", "Mediepædagogiske aktiviteter med udgangspunkt i at have set film" og "Børn laver film i børnehaven".
- De film- og mediepædagogiske aktiviteter, som en del af den pædagogiske praksis, belyses i form af udvalgte centrale temaer. Her belyses: "Inkluderende fællesskaber", "Positioner i den pædagogiske praksis", samt "Teknologiforståelse og teknologibrug".

Vi kan udpege to centrale udviklingstemaer i relation til det samlede projekt. For det første belyses hvorvidt og hvordan iPad kan fungere som digital ressource i en film- om mediepædagogisk. For det andet belyses hvorledes vi som professionsudviklere kan tilgå, forstå og arbejde med børn kropslige udtryk og rumlige erfaringsformer, herunder udvikling af nye rumopfattelser, hvor digitale teknologier indgår som pædagogiske ressourcer.

Følgeforskningsforløbet

Som skrevet i indledninger udspringer denne undersøgelse af et projekt hvor PixiFilm og Filmcentralen / Dagtilbud ønsker at sætte film og medier på dagsordenen i de danske børnehaver med kvalitetsindhold, der understøtter gode fælles filmoplevelser og kreative mediepædagogiske aktiviteter, med udgangspunkt i de erfaringer og materialer fra Kulturregion Fyns film- og mediepædagogiske indsats i forhold til de fynske daginstitutioner.

I den forbindelse har PixiFilm projektet ønsket en undersøgelse af pædagogers brug og vurdering af henholdsvis Børnebiffen, PixiFilm materialet og den app DFI er ved at udvikle. I den forbindelse har

projektgruppen udarbejdet et helt forskningsdesign, forberedt og planlagt alle formøder og institutionsbesøg, deltaget i samt udarbejdet en lang række konkrete spørgsmål til spørgeskemaet.

Alle de deltagne institutioner er blevet inviteret og har deltaget i et formøde, hvor de er blevet informeret om projektet, om forløbet af testdagene, prøvet at lave en stopmotion film med DFI's app "Film-X Animation" og er blevet introduceret til den app, der er under udvikling og som på nuværende tidspunkt hedder "Film Centralen". Her har vi indsamlet datamateriale, ved at filme deltagernes første møde med app'en.

Testdage

De efterfølgende testdage er blevet tilrettelagt af Kulturregion Fyn's konsulenter, der har lavet aftaler med ti fynske børnehaver, én fra hver af de ni kommuner der indgår i Kulturregion Fyn, og en ekstra fra den største by Odense.

FILM FOR BØRN & UNGE **Testdagen med "Zebra"** Kulturregion Fyn

Program

Kl. 9.00	Morgenmøde med deltagende pædagoger og forskerteam + opstilling af udstyr
Kl. 9.30	Se og tal om "Zebra" og vox-pop med børn
Kl. 10.15	Fotojagt med tablet: På jagt efter mønstre / Gæt en kammerat og vox-pop med børn
Kl. 12.00	Skab film: Tryllefilm med pixilation / Trolldmands-flyttefilm og vox-pop med børn
Kl. 13.00	Evalueringsmøde ml. deltagende pædagoger og forskerteam
Kl. 14.00	Tak for i dag fra forskerteamet!

☐
☐
☐

Slide fra oplægget med introduktion om forløbet

På testdagene har den første afprøvning været, at børnene har set den film, dagens aktiviteter er blevet planlagt ud fra, og efterfølgende har de talt om den, hvor pædagogen har struktureret samtalen ud fra de spørgsmål der er til filmen i app'en "Film Centralen". Børnegruppens størrelse har været forskellig i de forskellige børnehaver og varieret fra seks til over tyve børn. De film der er vist i de forskellige børnehaver er; "Zebra", "Den lille ridder", "Elefantens cykel" og "Rita og Krokodille – Camping".

Anden afprøvning, fotojagterne, var om forskellige temaer uddraget fra filmene. Børnene blev bedt om at tage billeder ud fra forskellighed: størrelsesforhold (stort – småt, større end - mindre end og tæt på – langt fra), forskellige mønstre (rund – firkantet, stribet - ternet) og ud fra ens- og forskellighed (Børnene tog billeder af hinanden, og så på hvilke ligheder og forskelligheder der var mellem dem). Efterfølgende blev nogle af billederne vist, og der blev snakket op dem.

Den tredje afprøvning var at børnegrupper i de forskellige børnehaver skulle lave en stopmotion film, og de forskellige børnehaver var blevet bedt om enten at lave en stopmotion film i 2d, stopmotion film i 3d eller en pixilation film (se forklaring på de forskellige typer i afsnittet "Børn laver film i børnehaven"). I én af børnehaverne havde man i stedet valgt at optage film af børn der gennemspillede en scene.

Afslutningsvis på testdagene blev der afholdt interview i form af samtaler, hvor udgangspunktet var at deltagerne blev spurgt om deres oplevelser med de forskellige aktiviteter, der var udført i løbet af dagen. Herefter fik interviewet langsomt karakter af en samtale, hvor de interviewede også kunne få svar på spørgsmål de måtte have i forhold til teknikker, andres erfaringer og få ideer til andre aktiviteter. Alle interview sluttede med, at de interviewede blev spurgt om de ville foretage yderligere to til tre afprøvninger, og derefter udfylde et spørgeskema, der ville blive sendt til dem.

Dataindsamlingen fra testdagene er dels videoptagelser fra de enkelte afprøvninger, hvor der blev filmet både med stationære kamera, og med iPad's hvor forskellige observatører har fulgt børnegrupper i gang med aktiviteterne. Der ud over er der nedskrevet feltnoter fra observationerne. De efterfølgende interview / samtaler er optaget som lydfiler.

6. Analyse

Analysen er struktureret i fire afsnit, hvor en analyse af de to konkrete materialesamlinger Kulturregion Fyn og DFI stiller til rådighed i forhold til danske dagtilbuds arbejde med film og medier, Pixifilm materialet og app'en "Film Centralen", der er under udvikling, præsenteres først. Efterfølgende præsenteres analysen af besvarelserne af survey'et som et samlet afsnit. Afsnitte hvor de tre film- og mediepædagogiske aktiviteter der blev afprøvet på testdagene, er opdelt i tre underafsnit, for de enkelte aktiviteter, og endelig har vi lavet et afsnit med opdagelser fra den pædagogisk praksis, hvor film- og medieaktiviteter inddrages.

6.1 De digitale ressourcer

Som en del af Kulturregions Fyn og DFI's udviklingsprojekt, har de deltagende børnehaver haft to digitale ressourcer til rådighed. I dette afsnit beskrives ressourcerne kort, og det analyseres hvordan det pædagogiske personale kan benytte dem. Den første ressource er en app, DFI har under udvikling, hvorfor der vil være nogle af de pointer, der bliver beskrevet her, som allerede er ændret når rapporten læses. Den anden ressource indeholder materiale, der er færdigudviklet, og som er pdf filer der ligger på Kulturregion Fyn's hjemmeside.

6.1.1 Film Centralen

Film Centralen er en app, som skrevet tidligere er DFI's bud på at lave nemt tilgængeligt materiale, der kan støtte pædagoger i at sætte film og medier på dagsordenen i landets daginstitutioner, der understøtter gode fælles filmoplevelser og kreative mediepædagogiske aktiviteter hvor store dele af indholdet i PixiFilm materialet er integreret.



For at app'en skal fungere, skal iPad'en være forbundet til internettet, da billeder og film hentes online. Der findes ingen aktuelle opgørelser over udbredelsen af Wifi i danske børnehaver, og specielt ikke over rækkevidden af disse trådløse netværk. Vore erfaringer er at mange børnehaver, har trådløs adgang til internettet, men at der er store forskelle inden for de enkelte institutioner, hvor godt adgangen fungerer og hvor stor udbredelse er inden for institutionens område. Dette kan være en udfordring i forhold til brugen af app'en i nogle børnehaver.

App'en er dels struktureret efter materialets temaer og de aktiviteter og film der er til rådighed, og dels ud fra de forskellige pædagogiske læreplanstemaer der pt er gældende for danske dagtilbud, hvilket vises med symboler i toppen af skærmen. App'ens temaer er mangeartede, og kan ses i tekstboksen, og det vil være muligt at DFI tilføjer yderligere temaer løbende.

Materialets temaer:

Former, farver og mønstre, Følelser, Venner, At være ens og forskellig, Eventyr, Gys! og Tog, Eventyr, Science-fiction, Magi, Sanser, Insekter og krible krable dyr, Mad, Pas på miljøet og Størrelsesforhold, vægt og afstand.

Der ud over anvendes de seks læreplanstemaer på lige fod, som kategorisering.

Når man åbner app'en er der også gjort klar til en introduktionsvideo samt en hjælpe- og vejledningsfunktion, der ikke var lavet færdig, da afprøvningerne foregik. Under brugen kan dette vindue kan slås fra, så det ikke fylder på skærmen, før man logger ind på app'en igen.

Materialets temaer, specielt dem der vises med billeder, fremstår indbydende, og giver brugeren lyst til at klikke ind og se, hvad temaet tilbyder, og når man klikker på et tema eller et læreplanstema får man tilbudt en række aktiviteter og en række film, der kan bruges til at arbejde med det valgte tema. Der er et forskelligt antal aktiviteter og film, der passer til de forskellige temaer.

Film til rådighed i app'en

(i skrivende stund)

Snuttefilm – Halløj, lille abe!
Agerdrengen
Mas med mosen
Orla Frøsnapper
Mops & Ollie
Min flyvende mor
Elefantens cykel
Ernst på togrejse
Den nye sommerfugl
Peter Pix: Pudekanp
Safari Europa – Myre
Lilli kender alle farver
Dyrevennerne: En fugledag
Pipungerne – Turen til åen
Prik og Plet – søen kalder
Will-Bot – ven eller fjende
Rita og Krokodille – Camping
Størrelsesforhold, vægt og afstand
Orla Frøsnapper
Storvask – Fanget i puden
Den lille ridder
Zebra

I forhold til de forskellige aktiviteter orienteres der om, fra hvilken alder man forventer at aktiviteten er relevant for børnene, og der orienteres om, hvor mange børn det forventes at aktiviteten kan fungere for. Dette er relevante vejledninger, men vi har i afprøvningserne erfaret, at man godt kan bruge de forskellige aktiviteter i grupper, der er større end det anbefalede.

Spørgsmål og anbefalinger i de forskellige aktiviteter er tænkt som forslag, og der lægges op til, at de enkelte brugere i deres filmpædagogiske arbejde tager udgangspunkt i forslagene, men at spørgsmål og aktiviteter tilpasses egen børnegruppe.

Nogle aktiviteter forholder sig direkte til de film, der er adgang til fra app'en, som fx hjælpespørgsmål til at tale om den viste film. Men man i andre aktiviteter forholder sig til emner der bliver berørt i filmene, som fx om at være bange for mørke, der relaterer til filmen "Rita og krokodille – camping", hvor det ikke er konkrete spørgsmål, som beskrives i app'en, men idéer til, hvordan man kan tale med børn om det at være bange. Derudover er der typer af aktiviteter, hvor man inspireres til mere fysiske og kreative aktiviteter, som f.eks. at bygge figurer af genbrugsmaterialer, at lade børnene tage billeder på iPad'en, som man kan snakke om på forskellig måde. Og endelig er der forslag til aktiviteter, hvor børnene selv laver film i de forskellige former for stop motion teknikker.

I skrivende stund er der adgang til 21 film som Filmcentralen har rettigheder til at brede ud til danske børnehaver, og der kommer sikkert flere. Det drejer sig om meget forskellige film, der repræsenterer et bredt spektrum inden for børnekortfilm genren.

Nederst på forsiden kan man se ikoner med links til en række film, og for at se flere, skal man scrolle på rækken. Dette er ikke umiddelbart intuitivt, og der vises kun et mindre udsnit af de film der er til rådighed i denne række. Filmene vises her med et ikon, der er et billede fra filmen, filmens titel og filmens længde.

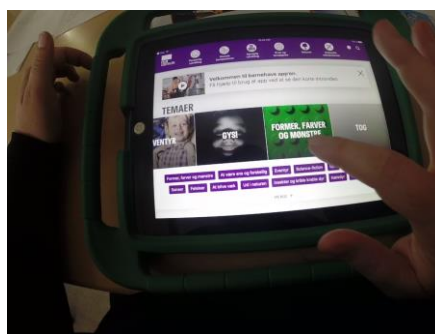
Længden er vist som fx 0:03, hvilket henviser til at filmen varer 0 timer og 3 minutter, hvis filmen fx varer 2 minutter og 53 sekunder. Når man umiddelbart ser tidsangivelsen, kan man tænke at tallene står for minutter og sekunder, da denne angivelse anvendes på YouTube og lignende steder. Men når man lige har knækket koden, er det en fin service.

Ønsker man at finde andre film er man i skrivende stund nødt til at benytte søgefeltet i øverste højre hjørne af skærmen, og det er vist som et forstørrelsesglas. Efter at have klikket på ikonet med forstørrelsesglasset får man vist en side øverst til højre, hvor der er mulighed for at skrive, det man vil finde. Her kan man fx skrive "Elefant", og så får man vist link til filmen "Elefantens cykel" og link til to temaer og en aktivitet hvor oret elefant indgår. Ønsker man blot at vide, hvilke film der er til rådighed gennem app'en, kan man skrive "film" i søgefeltet, og der vises en lang række med 21 film navne, med det er blandet ind i en længere række af temaer og aktiviteter. Der er på nuværende tidspunkt ikke ét sted, med en liste over alle film, og dette kunne ønskes.

Det første møde med app'en

I dette afsnit ønsker vi at undersøge, hvordan app'en fremstår for brugeren ved det første møde. Samtidig iagttager vi det pædagogiske personales tilgang til og brug af ikke tidligere benyttede digitale ressourcer.

App'en er blevet præsenteret for det pædagogiske personale, der har deltaget i projektet på formøder, og vi har filmet dette første møde med app'en ved hjælp af forskellige optageteknikker. Det er blevet filmet hvordan interaktionen mellem det pædagogiske personale og skærmen på iPad'en er foregået, og i forhold til nogle af grupperne foregik det ved, at selve skærmaktiviteten blev optaget, mens interaktionen for andre grupper vedkommende er optaget med GoPro kamera monteret på maven af en af deltagerne og de sidste er filmet med kamera monteret på et stativ.



Fra GoPro optagelse af først møde med app'en

Til formødet fik deltagerne kun en kort introduktion, før de selv skulle prøve at finde rundt i app'en. Deltagerne blev bedt om at finde den film, som de senere skulle vise i deres børnehave, og finde de andre aktiviteter der var planlagt for dem på testdagen.

"Jeg kan ikke lige finde Zebrafilmen, jeg er jo heller ikke så teknisk stæk, måske I lige kan hjælpe?"

De fleste deltagere kunne løse opgaven på egn hånd, men enkelte gik hurtigt i stå, og spurgte straks om hjælp, enten hos kollegaerne, som i dettetilfælde, eller de spurgte om hjælp hos observatøren.

"Vi trykkede på noget. Og så. Nu virker det ikke. Så vi prøver her. Og så blev vi bare ved"

Erfaringerne fra både dette formøde hvor det pædagogiske personale mødte app'en for første gang, fra survey'et og fra testdagene er at app'en er umiddelbar let at gå til. Observationerne viser, at pædagogerne umiddelbart kan deles op i dem, der klikker rundt i app'en og oplever mulighederne i den. Og i dem der læser hvad der står på en side, før de vælger hvad de vil klikke på.

"Jeg synes også det var lidt forvirrende. Vi kunne ikke rigtigt finde ud af at få gang i App'en, og jeg var usikker på, om jeg kunne bruge den til noget.. ... Men det kunne jeg".

Tilbagemeldingerne fra begge grupper var, at app'en er forholdsvis nem at gå til. Der var enkelte ved formødet, der ikke umiddelbart gik i gang med at bruge app'en, og på spørgsmål svarede de, at det ikke var navigationen i app'en der var svær, men at de var i tvivl om, hvad deres opgave gik ud på.

For den medievante bruger er det godt, at der er så meget materiale tilgængeligt, og det er ikke noget problem at kompleksiteten i materialet, gør at det kan virke uoverskueligt. Men for den uøvede bruger, kan det være svært at overskue mængden af informationer, der er til rådighed gennem flere forskellige indgange. Den uøvede bruger bliver i skrivende stund ikke vejledt til, hvordan man finder det relevante materiale i app'en.

6.1.2 PixiFilm materialet

Materialet er tilgængeligt på hjemmesiden www.filmportalfyn.dk, der er Kulturregion Fyn's tilbud til skoler og dagtilbud i forhold til arbejdet med film for børn og unge i alderen 3-16 år, hvor arbejdet med skabende filmaktiviteter og (film-)pædagogiske metoder understøttes. PixiFilm er navnet på den del der henvender sig til digtilbud, og materialet består af 42 filmark, seks læreplansark og fem filmpædagogiske ark, der alle er pdf filer beregnet til at printe.

MIN FLYVENDE MOR

1986 10 min 11 år + 1986 1986 2017 11 min
 1986 10 min 11 år + 1986 1986 2017 11 min
 1986 10 min 11 år + 1986 1986 2017 11 min

HANDLING

En lille pige er på vej til skole, da hun ser en flyvende mor i himlen. Hun følger den og opdager, at det er hendes mor, der er blevet flyvende. Hun følger hende og opdager, at hun er blevet flyvende. Hun følger hende og opdager, at hun er blevet flyvende.

UD AF FILMEN

1. Hvad er hovedpersonen i filmen?
 2. Hvorfor bliver hun flyvende?
 3. Hvordan bliver hun flyvende?
 4. Hvorfor bliver hun flyvende?
 5. Hvordan bliver hun flyvende?

SKAB STOPPATIONFILM

1. Lav en stop motion film om flyvende mor.
 2. Lav en stop motion film om flyvende mor.
 3. Lav en stop motion film om flyvende mor.
 4. Lav en stop motion film om flyvende mor.
 5. Lav en stop motion film om flyvende mor.

PÆDAGOGISKE LÆREPLANER

NATUR OG NATURFÆNOMENER

Naturen omkring os er fuld af mirakler. De er alle omkring os, og de er alle omkring os. De er alle omkring os, og de er alle omkring os. De er alle omkring os, og de er alle omkring os.

UD AF FILMEN

1. Hvad er naturfænomener?
 2. Hvorfor er naturfænomener vigtige?
 3. Hvordan kan vi observere naturfænomener?
 4. Hvorfor er naturfænomener vigtige?
 5. Hvordan kan vi observere naturfænomener?

BØRN LEGER MED LYD OG MUSIK

De fleste børn elsker at lege med lyd og musik. Det er en fantastisk måde at lære på. Det er en fantastisk måde at lære på. Det er en fantastisk måde at lære på.

HVORFOR GIVER DET MENING?

1. Lyd og musik hjælper børn til at lære.
 2. Lyd og musik hjælper børn til at lære.
 3. Lyd og musik hjælper børn til at lære.
 4. Lyd og musik hjælper børn til at lære.
 5. Lyd og musik hjælper børn til at lære.

Filmmarkene er udarbejdet i forhold til de filmpakker, der vises i Børnebiffen, og som udgangspunkt er der udarbejdet to ark per pakke. De er alle struktureret på samme måde, og øverst på det enkelte filmark er der et afsnit, hvor alderen på de børn filmen menes velegnet til, længden på filmen, typen på filmene, udgivelsesår og udgivelsesland er noteret. Under overskriften "Tema", gives et bud på overskrifter til pædagogiske temaer, hvori arbejdet med filmen kan indgå. Der ud over er det noteret, hvilke læreplanstemaer arbejdet med filmen kan indgå i, og endelig præsenteres der også et filmisk fokus, som fx kan være "Lyde og replikker / fotos / digitale strømpedyrsuniverser" eller "Hop i tid / magi / animationsfilm".

Det næste afsnit beskriver ganske kort handlingen i den enkelte film, og efterfølgende kommer afsnittet "Ind i filmen", hvor der præsenteres en række spørgsmål, pædagoen kan stille børnene, efter de har set filmen. Den ønskede dialog kan så understøttes ved at vise børnene billeder fra filmen, og de kan findes på "bagsiden" af arket.

Afsnittet "Ud af filmen" er forslag til pædagogiske aktiviteter, der kan lægge op til at børnene sammenligner filmens handling, tematikker og karakterer med deres egne erfaringer, samt andre pædagogiske aktiviteter der er inspireret af filmen. Et eksempel på en aktivitet:

"Hvem er ens?"
 Stil jer i en rundkreds. Det barn, der står i midten, skal finde på et kendetegn, der gælder flere børn. Fx brune øjne, stribede sokker, rød bluse, krøller. Barnet i midten siger:
 "Alle dem med stribede sokker, bytter plads!" Når disse børn har byttet plads, står et nyt barn i midten og finder på et nyt kendetegn". (Citat fra filmarket om filmen Zebra)

I afsnittet "Skab billeder, lyd og film selv", der kan have andre overskrifter i de forskellige filmark, finder man idéer til filmpædagogiske aktiviteter, hvor børnene selv laver medieproduktioner i form af at lave rim og remser, lave skygge teater, tage fotos, lave e-bøger, lave lydoptagelser og lave forskellige former for film. I afsnittet henviser til forskellige hjemmesider med idéer til film- og mediepædagogiske aktiviteter og der

præsenteres en række app's der kan bruges i aktiviteterne; "Puppet Pal HD", "Sock Puppets App", "Pic Collage", "Book Creator" og "Snip Snap Snuderne".

Endelig er der på nogle af filmarkene et afsnit der hedder "Ords-katten", der er en række ord der optræder i filmene, men der er ikke nogen forklaring på, hvorfor de er med og hvilke kriterier ordene er valgt ud fra.

De udarbejdede "Læreplansark" og "Filmpædagogiske ark" er mere generelle, men stadig med forslag til film- og medie-pædagogiske aktiviteter, de indeholder konkrete pædagogiske argumentationer. Fx er følgende aktivitet beskrevet på læreplansarket om Krop og bevægelse, i afsnittet; "Skab billeder, lyd og film selv":

"Action!

Påsat et kamera på børnenes cykelhelme eller direkte på deres cykler, gynger eller vipper med gaffatape. På denne måde:

- *Animerer I børnene til at bevæge sig og udføre nye eller anstrengende fysiske aktiviteter.*
- *Eksperimenterer I på livet løs og har det rigtigt sjovt samtidigt.*
- *Indfanger I børnenes bevægelser og stemmer på film, som I kan se sammen bagefter".*

(Citat fra læresplanarket Krop og bevægelse)

Der er stor variation i materialer, hvor nogle aktiviteter er meget udførligt beskrevet, som det viste eksempel med "Hvem er ens?", mens andre aktiviteter er nævnt som korte idéer til aktiviteter. Hvert ark kan i sig selv benyttes som at slags manual for de pædagogiske aktiviteter, hvis man har eller skal se en bestemt film og vil inddrage den i sit pædagogiske arbejde. Derfor vil materialet kunne benyttes af den totale nybegynder, til at komme i gang med film- og medie-pædagogiske aktiviteter. På den anden side fremstår materialet noget skabelonagtigt, og de meget udpenslede beskrivelser, og vi har observeret hvordan aktiviteterne kan fremstå fastlåste og som aktiviteter ud fra et koncept, når pædagogen følger beskrivelserne, som dem der fx er vist ovenfor.

Det samlede materiale er omfattende, og der er rigtigt mange gode idéer til film- og medie-pædagogiske aktiviteter. Samtidig er muligheden for at printe materialet, i én af børnehaverne blevet beskrevet som en god mulighed for at inspirere de meget lidt digitalt orienterede kollegaer. Når nu de kan få et stykke papir i hånden.

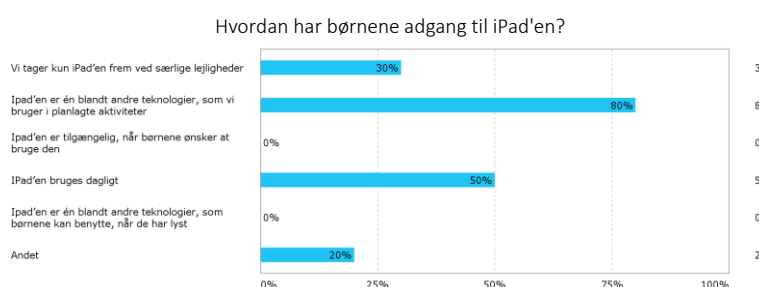
6.2 Spørgeskemaundersøgelse

Det digitale survey er besvaret i alle 10 deltagende dagtilbud. Det fremgår ikke eksplicit, hvem der har udfyldt det i de enkelte institutioner. Der, hvor der har været flere, som har svaret, er besvarelsene samlet som én fælles besvarelse for det enkelte dagtilbud. Endelig er besvarelsene foretaget efter testdagene, og

efter at institutionerne selv har eksperimenteret med aktiviteter fra app'en efter eget valg. Dermed belyses arbejdet med projektet alene i et organisatorisk perspektiv.

Adgang til og brug af teknologi i dagtilbud

I alle dagtilbud benyttes iPad i det pædagogiske arbejde. I over halvdelen rådes samtidig over en bærbar computer, og i otte dagtilbud råder man samtidig over en projektor. Men ingen råder over et videokamera og kun to dagtilbud har et digitalkamera. Enkelte benytter sig også af Go Pro kamera, Nintendo Wii, Beebots og i en af institutionerne har de et interaktivt læringsgulv til det pædagogiske arbejde. I halvdelen af de deltagende dagtilbud bruges iPad i det daglige arbejde.



Hvordan har børnene adgang til iPad'en - Andet

- Vi tager også iPad'en frem, hvis børnene selv spørger, eller får en ide til at bruge den.
- iPad'en er et pædagogisk redskab på lige fod med limen, saksen, cyklen, osv. Det er hvordan pædagogikken udfoldes der er afgørende.

I otte dagtilbud beskrives iPad som en teknologi blandt andre, der benyttes i de planlagte aktiviteter, men i ingen af de ti deltagende dagtilbud er iPad frit tilgængelig for børnene.

Det kan således konkluderes, at alle deltagende dagtilbud i vidt omfang anvender digitale teknologier i den daglige praksis, samt at iPad indgår som en naturlig del af arbejdet.

Film i dagtilbud

I alle deltagende dagtilbud vises film af og til. Det er forskelligt hvor ofte, og svarerne om, hvor ofte der vises film i institutionen breder sig fra i den ene ende at være "ca. hvert kvartal" til i den anden ende "2-10 gange om måneden", hvor de institutioner der svarer, at de viser mange film oftest også nævner, at de viser film i forbindelse med pædagogiske projekter eller hvor en film understøtter arbejdet med et læreplanstema. Enkelte institutioner nævner, at de bruger film som en isoleret aktivitet, der giver en god oplevelse, når vejret er dårligt eller når der er ferier. En af institutionerne noterer i survey'et:

"Før dette projekt var det primært kun i forbindelse med ferier og specielle lejligheder. Eller når nødplan X træder i værk. Det vil sige når der er sygdom og voksne fraværende af diverse grunde,

og vi bare skal have det hele til at hænge sammen. Så sætter vi film på, til stor glæde for børnene :-). Så det skete vel et par gange eller 3 om året. Her efter projektet er det sket oftere. Blot en 3-4 gange bare på den korte tid siden :-)."

På spørgsmålet om, hvordan børnene ser film i institutionen, noterer alle at børnene ser film på skærm eller projektor, som planlagte aktiviteter, mens tre institutioner noterer at børnene også ser film på skærm eller projektor som ikke-planlagte aktiviteter. I tre af institutionerne ser børnene også film på en iPad eller anden tablet, med det er sammen med andre børn. Ingen noterer, at børn ser film alene i deres institution.



I survey'et bliver der spurgt, "Hvordan samtaler I med børnene efter de har set film", og her svares der at før, under og efter filmen er fokus rettet mod den fælles dialog med børnene. Undervejs stoppes filmen gerne ved anden eller tredje visning, og der tales om, hvad man ser. Ofte ledsaget af fokus ord, som børnene har fået præsenteret inden filmforevisningen. Der spørges ind til handling og følelser i filmen samt børnenes egne oplevelser med emnet. Men det er i survey'et ikke muligt at se, om der her svares på, hvordan der tales om film, efter institutionerne er gået ind i projektet, eller om de har gjort sådan hidtil.

Børnebiffen

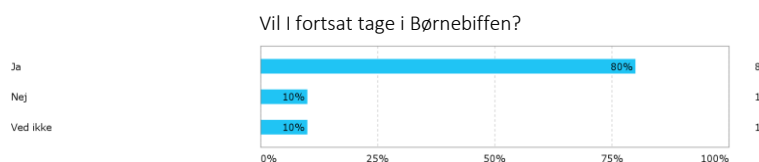
Syv af de ti deltagende børnehaver kendte til Børnebiffen før projektet og seks af børnehaverne har tidligere benyttet sig af tilbuddet. Svarerne om hvor børnehaven havde fået kendskab til Børnebiffen, er meget varierede, og der nævnes gennem foldere, via mails, fra et kursus, gennem andre kollegaer og fra det lokale bibliotek eller biograf.

Blandt de seks der har været i Børnebiffen tidligere, nævnes det at det er en oplevelse at komme ud af huset, og se film på et stort lærred. Og det nævnes, at nogle ikke normalt kommer i biografen, og at det samtidig er godt for børnene at opleve, at man kan se andre film, end dem der vises i tv.

"Det er et rigtig godt koncept. Børnene elsker at komme afsted. Og vi har gode snakke op til, under filmene og efter.... vi har stor succes ned vores ture :-). til børnebiffen."

Børnebiffen beskrives som et rigtigt godt koncept, som både børn og voksne er glade for. Især fremhæves betydningen af, at børn oplever at se film på et stort lærred og med god lyd. Det er noget andet end at se

film på tv eller på en projektor eller skærm i børnehaven. Samtidig har det en særlig betydning, at man skal flytte sig og tage på tur for at se film på det store lærred, og at biografen skaber en særlig stemning med ro og fordybelse. De fleste ønsker også at fortsætte med at tage i Børnebiffen. og gerne længe efter filmforevisningen.



Blandt svarene er der både nogle der mener, at det måske er første og eneste gang børnene kommer i biografen, mens der også er besvarelser, hvor det pointeres at børnene har kendskab til biografen. Det er ikke muligt i denne analyse, at vurdere om dette skyldes afstanden til en biograf for den konkrete børnegruppe, om der er forskelle i forældrenes sociokulturelle status eller hvad der kan være grunden til de meget forskellige svar. Vi kan blot konstatere, at det synes som om, at nogle børn har erfaringer med biografer, mens andre ikke har.

I survey'et bliver der også spurgt til ulemper ved at se film i biografen. To måske tre af svarerne er, at der ikke nogen ulemper, specielt ikke hvis filmene er tilpasset børnenes alder, hvad de er i Børnebiffen. Tre af svarene går på de økonomiske forhold omkring de sparsomme ressourcer, og at transporten til biografen er dyr og at det kræver ekstra personale, mens et svar går på, at der slet ikke er nogen biograf i nærheden. De tre sidste svar omhandler den høje lyd i biografen, at filmen ikke kan pauses og at børnene ikke ved, at man bliver siddende under hele filmen.

Endelig spørges der ind til fordele og ulemper ved at gense film i børnehaven, efter at have set den i biografen, og her nævner langt de fleste svar genkendelighed eller genkendelsesglæden. Samtidig nævnes det, at når man efterfølgende ser filmen hjemme i børnehaven, kan man finde og genvise de steder, børnene taler om. I forhold til ulemper ved at se filmene igen, nævnes kun én ulempe, nemlig den at nogle få børn vil kede sig og hurtigt fra falde.

”Det gode er at der kan arbejdes med filmene på forskellige måder efterfølgende. Børnene kan lade sig inspirere til selv at lave film i børnehaven med stop motion. Der kan stilles spørgsmål til filmene undervejs samt at filmen kan ses så mange gange som børnene er optaget af filmen. Ved at gense filmene kan børnene få øje på forskellige nye ting, huske hvad der sker mm”.

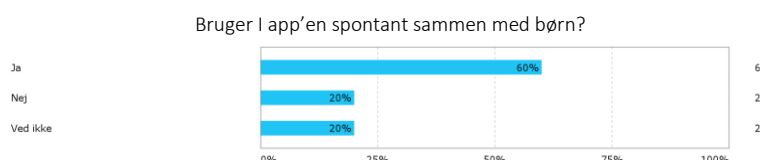
PixiFilm materialet

Lidt over halvdelen af de deltagende børnehaver noterede at de kendte til PixiFilm materialet inden projektet, og syv af de deltagende børnehaver at de har brugt materialet. Lidt under halvdelen svarer at de har benyttet det i tilknytning til Børnebiffen, og lidt over halvdelen at de har brugt det uafhængigt af Børnebiffen. Otte af de deltagende børnehaver beskrev, at de orienterer sig i de enkelte læreplansark, før de gennemfører filmaktiviteter i tilknytning til filmarkene. Der kan dog være en vis usikkerhed om, hvorvidt respondenterne forveksler PixiFilm arkene med det materiale, de modtog som forberedelse til testdagene.

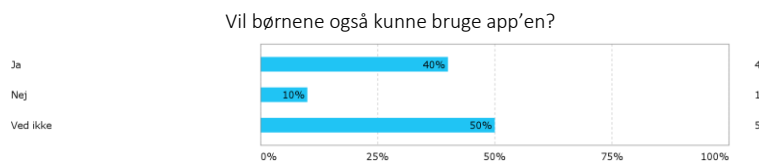
Filmcentralen app

App'ens forside beskrives som relevant, overskuelig og brugervenlig. Det fremhæves i den forbindelse, at den spiller fint sammen med diverse læreplanstemaer, men enkelte savner dog flere aktiviteter, der kan fungere som inspiration under disse læreplanstemaer. Fire svarer at navnet er fint, og to svar går på at det vigtigste er ikke hvad app'en hedder, men hvad der er inden i. Dem der ikke synes om navnet nævner at det er lidt voksent, at det er lidt kedeligt og at det leder tankerne hen på skolemateriale og så er der flere svar, der peger på at "pædagogisk" eller "børn og pædagogik" burde indgå i navnet. Én nævner at app'en handler om mere end film, så "Medieanvendelse til pædagogisk arbejde" ville være mere sigende.

Alle noterer at en uerfaren umiddelbart kan gå i gang med app'ens film og pædagogiske aktiviteter. At strukturen giver mening, og valget af temaer er relevant og inspirerende, og at de film de har set, er relevante og inspirerende. Og otte noterer at mængden af film og aktiviteter passende i forhold til hvert tema, og ni noterer, og det intuitivt at komme i gang med en filmvisning eller aktivitet.



App'en er tænkt som et redskab til det pædagogiske personale i udviklingen af deres film- og mediepædagogiske arbejde, og syv børnehaver svarer at app'en bruges til at forberede aktiviteterne. Det er samtidig interessant at seks af de deltagne børnehaver, oplyser at de bruger app'en spontant sammen med børn, og kun to oplyser at de ikke gør det. Det kan skyldes, at der i børnehaverne ikke er afsat tid til forberedelse, så pædagogiske aktiviteter planlægges spontant sammen med børn. Det kan også skyldes at app'en indeholder film, børn selv ville kunne starte, og at den opleves visuel og let at finde rundt i.



Hvis ja, beskriv kort hvordan:

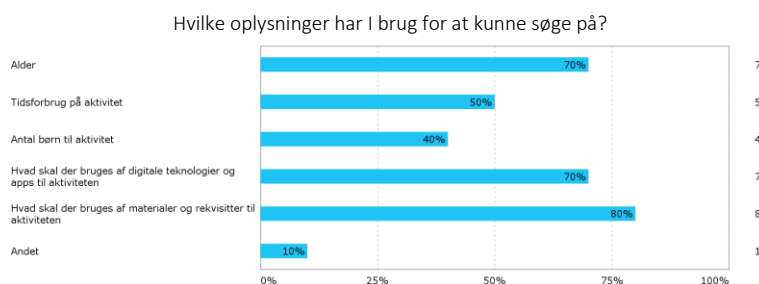
- Børnene kan være en del af processen og på den måde forstår bedre tilblivelsen af en mulig film.
- Til at vælge en film
- Appen er meget visuel og børnene kan selv søge rundt og bestemme en film de vil se og derefter snakke om og arbejde ud fra
- Tænker at børne med tiden ville kunne benytte app'en når den bliver gjort mere genkendelig for dem.
- Det kan de sikkert når vi får mere erfaring med brugen
- Vores plan er, at børnene sammen (ledsaget af en voksen der kan læse), kan udforske appen og vælge ud, hvad de finder spændende - vi glæder os til at kunne få gang i brugen af appen - snarest.

Der er fire svar, der udtrykker at børn selv kan benytte app'en, og et svar der udtrykker det modsatte. Halvdelen af svarerne er "Ved ikke". Til gengæld er der seks der har givet begrundelser for, hvordan børnene kan benytte app'en, og her omhandler flere af svarene at man tænker at den i fremtiden kan inddrages, på en måde, hvor børnene selv benytter den.

De tilhørende spørgsmål til filmene beskrives af alle som passende eller rigtig gode, og spørgsmålene ses primært som inspiration til samtaler om filmene. Og alle ser antallet af spørgsmål til de enkelte film som passende.

"De er gode til at gå ud fra, især når hverdagen er stresset og man nogen gange som pædagog skal tænke hurtigt og handle sådan at børnene får en god oplevelse og læring deraf"

Det er et generelt ønske at app'en indeholder søgemuligheder, og som det ses i tabellen nedenfor, er der flest der ønsker at kunne søge på, hvilke materialer og rekvisitter der skal bruges i en aktivitet, Det er også over halvdelen af de deltagende børnehaver der ønsker at kunne søge på, hvilke digitale teknologier der skal bruges i en aktivitet og på alder. Færre, men omkring halvdelen har noteret de to sidste valgmuligheder tidsforbrug og antal børn. Endelig er her noteret, at der mangler en liste over alle de tilgængelige film



Hvilke oplysninger har I brug for at kunne søge på? - Andet

- En film- søgeside. Sådan at man ikke på forhånd skal søge et tema, men kan vælge en tilfældig film og arbejde ud fra denne

På spørgsmålet om mangler i app'en nævnes ønsket om en film oversigt igen af en anden børnehave, og så nævnes at det ville være fint med "inspiration til yderligere filmaktiviteter der matcher den filmaktivitet man lige har lavet", altså at man på en eller anden måde kan blive guidet igennem fra den ene aktivitet til den anden. Endelig bliver det nævnt, at der ikke mangler noget, for det pædagogiske personale bygger bare selv videre på de idéer, de har fået fra app'en. Ingen svarer ja til spørgsmålet: "Er der noget i app'en, som I mener kunne udelades?"

Sammenligning af PixiFilm materialet og app'en

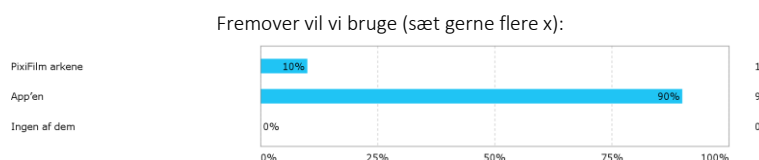
I spørgeskemaet forsøges det at lave en sammenligning af PixiFilm materialet (ark) og app'en, ved at stille fire spørgsmål, om henholdsvis fordele og ulemper ved henholdsvis ark og app. Og fordelene ved ark beskrives som, at de viser en sammenhæng mellem de forskellige aktiviteter, samtidig med at alle kan følge med uanset teknologisk snilde. En sidegevinst er at de kan bruges visuelt, til at forklare tosprogede børn og forældre hvad der skal ske.

"Fordelen ved pixifilmarket er at du har alle oplysninger på alle aktiviteterne på et og samme ark. Så skal du ikke finde dem flere forskellige steder. Her har du et overordnet redskab du kan bruge nemt tilgængeligt".

Mens ulemperne ved ark beskrives som, at de er mere tidskrævende og besværligt at benytte end app'en, og at indholdet er mere overordnet og ikke så uddybet som materialet i app'en. Og så nævnes det at man skal passe på, ikke at følge dem slavisk, og at man skal huske at følge børnenes spor.

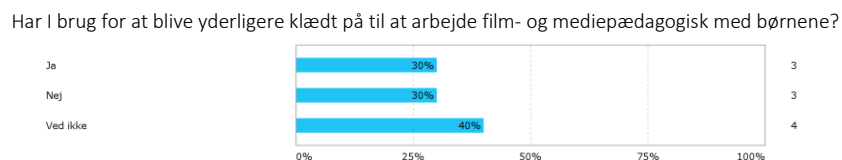
"Man skal passe på at det ikke bliver for meget skole"

Fordele ved app'en beskrives væsentligst som et nemt redskab, hvor man kan finde inspiration, og hvor børnene kan inddrages i processen. Og det er kun to, der kan finde ulemper ved brugen, og den ene er at iPad'en kan løbe tør for strøm, og den anden er "Det er lidt tidskrævende".



Film- og mediepædagogiske kompetencer

Endelig blev survey'et afsluttet med to af hinanden afhængige spørgsmål om behovet for opkvalificering af medarbejdere i forhold til det film- og mediepædagogiske arbejde.



Som det kan ses i tabellen, var det kun i tre af børnehaverne, at de mente at de havde brug for en opkvalificering i forhold til det film og mediepædagogiske arbejde. Og det de tre svarede i et afkrydsnings skema, var for den ene børnehaves vedkommende, at de havde brug; "Gennemgang af andre app's – PuppetPals, e-bøger, green screen apps mf, og de to andre børnehaver satte kryds ud for; "Gennemgang af skræddersyede film- og mediepædagogiske forløb ud fra udvalgt tema / læreplanstema".

Det er bemærkelsesværdigt at det kun var tre børnehaver, hvor de mente at de havde brug for yderligere opkvalificering, og det er bemærkelsesværdigt at ingen af de tre, der svarede ja, valgte "Teknisk opkvalificering", når vi på testdagene at der var tekniske udfordringer i stort set samtlige børnehaver, og da der i dette survey, flere gange er noteret, at man ikke har været i stand til at udføre eller afprøve nævnte aktiviteter. Og et af svarerne var:

"Vi har endnu ikke haft mulighed for at bruge appen - pga tekniske problemer".

6.3 Film- og mediepædagogiske afprøvninger

I dette afsnit analyseres de tre afprøvninger på testdagene selvstændigt, med udgangspunkt i både observationer og den efterfølgende samtale med interview. Der vil yderligere blive inddraget enkelte elementer fra survey'et, og i forhold til den første afprøvning, hvor børnene så film og der efterfølgende blev talt om indholdet i filmen, er der også referencer til børnehavernes besøg i Børnebiffen.

6.3.1 Når børn ser film i børnehaven

Børns filmforståelse er større end mange umiddelbart tror, og de registrerer ofte mere end vi voksne forventer. Samtidig ved vi fra undersøgelser at børn har meget skærmtid (Christensen, 2016), og en del af den time og 37 minutter børn i børnehavealderen gennemsnitligt bruger på skærmen om dagen går med at se YouTube videoer. Børn er mediebrugere helt ned i vuggestuealderen, og for det 1 ½ årige barn ligger

mediebrugen på den ene side op til genkendelse og gentagelse, men samtidig ligger mediebrugen op til variation og fornyelse (Johansen, 2006).



I forbindelse med afprøvningen hvor børnene efter at have set filmen, først får vist et klip uden lyd og efterfølgende hører lyden uden billede, spørger konsulentene under et af interviewene, om børnene er for små til at forstå, at filmen ikke var uhyggeligt, da der var billeder på. Men at det blev "mega uhyggeligt", da man kun hørte lyden. Pædagogen svarede på dette spørgsmål, at hun mener, deres børn sagtens kan skelne mellem, og sætte ord på, den forskel der er i de to situationer. De har altså allerede en form for filmforståelse i forhold til, hvad lyd kan gøre ved billeder.

"Jeg tænker det er da en gave fremadrettet, at de allerede er begyndt at som små og forholde sig til, hvad er det egentlig jeg sidder og ser. Og det vil der også kun blive mere af, fremadrettet. Når de kommer i skole, så skal de også forholde sig til det. På en mere kritisk, mediekritisk måde, ik'os. Hvis vi stille og roligt snakker om det nu, allerede nu".

På den anden side har vi set, at der er stor forskel på, hvordan børnene forstår de abstrakte elementer i filmens handling. I én børnehave, hvor de så filmen Elefantens cykel, var der en dreng der udbrød, da man så, elefanten cykel op i luften: "Nu drømmer han". Mens ved en visning i en anden børnehave, hørte vi et barn spørge, hvorfor elefanten kørte på cykel oppe i luften. I de efterfølgende samtaler om filmene mellem pædagogerne og børnene, vendes begreber, der giver børnene mulighed for at lære at skelne mellem illusion og virkelighed.

"Men det med at have set filmen først, giver god mening for børnene. God aha oplevelse, først at have set en film i biografen, og så at se den flere gange, og lave forskellige aktiviteter."

Margareta Rönnerberg præsenterede første gang begrebet medieleg i 1983, hvor hun beskrev medielege som børns kollektive rollelege med udgangspunkt i den audiovisuelle massemedietekst's (altså TV's) fortælling, figurer og det miljø historien foregår i. Begrebet sigtede til det, at børnene observerede at børn genskabte filmens univers i deres egne lege efter selve medieanvendelsen (Rönnerberg, 2010).

”De snakker længe om det, når vi kommer tilbage. Så leger de det de har set. Igen den der zebra, så legede de det der, banke numserne sammen sidst på legepladsen og det var ... Og pipungerne leger de også tit udenfor med krigerne og de stjæler koglen. Og den lille ridder har de leger rigtig mange gange. Ja så de leger det rigtig meget, og så griber vi jo det. Og vi har jo også nogle af filmene selv. Så nogle gange spørger de, om vi ikke kan gå i biografen herinde, hvor vi har været i dag. Så laver vi popcorn. Så har vi dem der er indtil nu fra filmcentralen. Vi har dem alle filmene, så de kan rigtigt mange udenad.”

Som citatet viser, ser mange børn gerne den samme film mange gange, og samtidig bruger de også film til mere, end blot noget de ser. Hvilket stemmer overens med Rönberg's (2010) forståelse af begrebet medieleg. De bruger film som inspiration til egne lege og fortællinger, og nogen gange behøver de ikke at se en hel film, for at finde denne inspiration.

”Når vi nogen gange har sat en film på her, holder de ikke hele filmen”.

Vi hører også fra pædagogerne at børn deler deres filmoplevelser med andre børn, der ikke har set filmen endnu. Og når fx en gruppe børn har været i Børnebiffen, kan budskabet om en film blive spredt hurtigt i hele børnegruppen.

”Zebra. Allerførst, så er det en helt genial film, og det var en af de bedste film børnene havde set i Børnebiffen dagen før, og vi måtte vise den for hele børnehaven, da vi kom hjem.”

Film kan også få børn til at reflektere over, hvordan de selv er i forhold til andre børn. Det er vores oplevelse at filmmediet taler til sanserne, eller som Line Arlien-Søborg (2013) har beskrevet det, kan oplevelser med gode flimfortællinger være en god indgang til at tale om svære følelser og konflikter med andre børn.

”Det kan I også høre på pigerne, nede ... Pia og Krista. De sidder med med det samme og siger. Det er ligesom os. Vi er også forskellige. Fordi jeg er sorthåret, og jeg er lyshåret. Altså, der er bare noget der går direkte ind i ungerne. Så den er bare genial.”

Under afprøvningerne så vi flere pædagoger blive stive i samtalen med børnene om filmene, når de tog udgangspunkt i de spørgsmål, der er i app'en. Men de fortæller alle efterfølgende, at de aldrig ville gå så slavisk til værks, hvis ikke det havde været fordi, de på forhånd havde fået udleveret en detaljeret plan for dagen, med spørgsmål de forventede at vi ønskede, at de skulle stille til børnene. I stedet ville de have brugt spørgsmålene til inspiration, som de også skriver i survey'et.



6.3.2 Mediepædagogiske aktiviteter med udgangspunkt i at have set film

Den anden afprøvning på testdagene var en aktivitet, hvor børnene ved hjælp af en iPad, skulle tage, vise og snakke om billeder ud fra et tema, der relaterede til den film de havde set tidligere på dagen. Det var en slags fotojagt, hvor billederne skulle tage ud fra det overordnede tema forskellighed, men hvor børnegrupperne på de forskellige testdage enten skulle forholde sig til størrelsesforhold (stort – småt, større end - mindre end), forskellige mønstre (rund – firkantet, stribet - ternet) eller ud fra ens- og forskellighed (Børnene tog billeder af hinanden fra meget kort afstand, så men kun kunne se et lille udsnit, og så på hvilke ligheder og forskelligheder der var mellem dem). Efterfølgende viste det pædagogiske personale nogle af billederne, og de faciliterede de en snak ud fra de viste billeder.

Denne pædagogiske aktivitet blev struktureret forskelligt i de deltagende børnehaver. Fra på den ene side at der fulgte pædagoger med rundt, sammen med to til tre børn der skulle tage billederne. Til på anden side hvor en pædagog kort fortalte børnene, hvad opgaven gik ud på. Og hvor børnene så fik udleveret en iPad, og bevægede sig rundt i børnehaven, til de selv mente, de var færdige med at tage billederne. I de øvrige børnehaver, valgte man en struktur, der lå et sted imellem disse to yderpunkter.



En af pædagogerne havde på forhånd tænkt at denne opgave, som den var beskrevet i PixiFilm materialet og i app'en, ikke ville blive opfattet af børnene, som noget de syntes var sjovt at lave. Men på alle testdage virkede det som om børnene syntes at opgaven var sjov, og de gik til den med stor iver.

”Jeg var på forhånd lidt på, om børnene ville synes at det var for pattet, at skulle gå ud og tage mønstre af billeder af mønstre. Den kunne godt ligge lige på kanten til dem. Men det var lige som om, når nu de fik en iPad, og jeg troede at vi var nød til at forklare lidt mere. Men de var hammer gode til det”.

Langt de fleste børn vi observerede på, forstod opgaven og fandt den interessant. Samtidig var børnene gode til at hjælpe hinanden, og gode til at skiftes til at tage billeder. I én af børnehaverne havde pædagogen delt børnene op i mindre grupper på to til tre børn, der hver havde en iPad, men til sidst opdagede hun, at hun havde fået lavet én gruppe mere end hun havde iPad's til rådighed. I en af de grupper, hvor der så kom et ekstra medlem, havde børnene tydeligvis allerede lavet en procedure for hvordan de skiftedes til at tage billeder, og det gav nogle udfordringer, da det tredje barn skulle deltage i gruppen og deles om iPad'en med dem. Men generelt var børnene gode til at skiftes, og der hvor de havde svært ved det, hjalp pædagogerne med at sige, at børnene skulle tage et bestemt antal billeder hver, og så skifte rolle.



For nogle af børnene, var det for svært at forstå, det med ”tæt på” og ”langt fra”, og de måtte have en del hjælp fra pædagogerne. Men vi observerede to børn, der først havde fået meget hjælp, men da de så havde fået taget billederne på egen hånd, tale om hvordan ting kom til at se små ud, når man tog billedet langt fra, og hvordan ting kom til at se store ud, når man gik tæt på. Disse børn fik altså en fototeknisk læring under forløbet.

I en anden observation så vi en pige, der først havde taget et billede af sin egen ørering, og så ville tage et billede af den anden piges ørering. Da hun skulle tage billedet, opdagede hun, at pigen slet ikke havde nogen ørering, og erkendelsen hos hende blev, at det ikke blot er sådan, at piger har forskellige øreringe. Der er faktisk også nogle piger, der slet ikke går med ørering.

I en af børnehaverne fortalte pædagogerne, at de godt ville have ladet denne øvelse vare i længere tid, da den fungerede godt, og da børnene stadig var optagede af den, da de blev nød til at stoppe. Og de syntes ”det var fedt” at børnene fandt mønstre rundt omkring i hele børnehaven og at de fx fandt et mønster med

blomster, som på zebraen i filmen de havde set tidligere. Dette var et eksempel på hvordan nogle børn, faktisk relaterede opgaven til dagens tidligere aktivitet, hvor de så filmen Zebra.

I de observationer vi lavede på testdagene, så vi det samme alle steder. Det var pædagogerne styrede den efterfølgende samtale om billederne, og næsten alle steder var det pædagogen der holdt iPad'en, viste udvalgte billeder og stillede spørgsmål til dem. Dette kan skyldes at de deltagende børnehaver havde fået tilsendt et program for dagen, med udførlige vejledninger på de forskellige aktiviteter. Men samtidig har vi erfaringer fra tidligere projekter, med at pædagoger generelt har svært ved at give iPad'en fra sig, og overlade den til børnene, når de på nogen måde har mulighed for selv fortsat at holde fast i teknologien.

Men undervejs i selve fotoforløbet så vi dog børn, der med hinanden gennemgik deres billeder og reflekterede over, hvad der var på dem. Og her så vi børn, der ved at se og tale om billederne, fik flere små erkendelser. På den anden side virkede det som om børnene accepterede, at det er de voksne der har iPad'en, og mange børn deltog aktivt i samtalen om billederne.

Børnene virkede glade for fremvisningerne af billederne, og de fortalte også "stolt" at nu så man et billede de havde taget. I én af børnehaverne nåede pædagogen kun at vise billeder fra en iPad, og alligevel havde alle børn en opfattelse af, at der også var vist billeder, de havde taget. For da opgaven var den samme, og det var mønstre, der skulle vises, var billederne forholdsvis ens på de forskellige iPad's.



På testdagene var der generelt flere pædagoger til færre børn, end der normalt er i en børnehave, og på spørgsmål om hvorvidt det er muligt at lave lignende aktiviteter i hverdagen, med færre voksne og flere børn svarer en pædagog, at det ser hun ikke noget problem ved.

"Ja, det kan man godt. Så tager børnene måske to billeder af det, der var opgaven, og 20 billeder af noget andet. Så taler man bare om de to billeder".

Og i flere af interviewene blev det udviklingsperspektiv nævnt, at man på sigt kunne lade børnene se hinandens billeder, og snakke om dem i mindre grupper. Denne pædagog mente i lighed med andre af de interviewede pædagoger, at hvis hun en anden gang skulle gentage aktiviteten, hvor der ikke var tilskuere på, ville hun nok lade børnene arbejde mere selvstændigt, også i forhold til at se og tale om billederne. Og det blev givet som idé, at man kunne lade børnene vælge et enkelt eller få billeder, de ville vise til gruppen, som udgangspunkt for en fælles snak.

Etik i børns billeder af andre børn

Til slut i dette afsnit vil vi lige nævne en diskussion, der også kom op under flere af interviewene. Nemlig vigtigheden i at lære børnene nogle grundlæggende etiske regler om, hvem og hvordan man må tage billeder af hinanden. I flere af børnehaverne havde de regler om, at man kun måtte tage billeder af andre børn, hvis de sagde god for det. Og man måtte ikke tage billeder af de andre børn, så de kom til at se sure eller dumme ud.

6.3.3 Børn laver film i børnehaven

Den tredje aktivitet der blev gennemført på afprøvningsdagene, var at børnene selv skulle skabe en stopmotionsfilm. I nogle af børnehaverne skulle de lave flyttefilm med 2d figurer, altså tegninger det var klippet ud og lagt på et stykke papir som baggrund. Disse film bliver filmet oppe fra og ned. I andre børnehaver skulle de lave flyttefilm med 3d figurer, hvor de stillede figurerne på gulvet eller et bord, og filmede vandret med iPad'en. Her kunne man lave baggrunde af papir, men man kunne også filme ind i en kasse eller sætte figurerne i et andet interiør fra børnehaven. Endelig var der nogle af børnehaverne, hvor de skulle lave pixilation film. Her var børnene selv figurerne, der skal rykkes rundt på og laves en stopmotion film ud fra. I en af børnehaverne valgt man i stedet at optage en film af børnene der leger et eventyr.

Flyttefilm

I flere af børnehaverne havde man lavet figurer til brug i flyttefilmene inden testdagene, der så skulle bruges i de film børnene lavede.

”Det har været en kæmpe lang proces, at lave sine figurer, at lave figurer, og så vente til efter påske. Så det ville være fint at bruge noget der er lavet først. Af det man har i huset. Ikke at man skal gå ud og købe de er ligesom i den lille introvideo ... den der ligger i app'en, hvor de har de der færdiglavede figurer. Men noget legetøj vi har, som vi bruger. Så de får forståelsen om, hvad det handler om. Og så bagefter lave sådan en, som vi har lavet i dag. Det tror jeg vil være --- det er min erfaring”.

Pædagogen pointerer, at det er en lang proces at lave flyttefilm, specielt hvis man skal lave figurerne først, og antyder at det kan være svært for børnene at forstå sammenhængen mellem det at lave figurerne, og det resultat filmen bliver til sidst. I datamaterialet om børns første møde med flyttefilm ser vi, at børnene ikke oplever sammenhængen mellem produktion af figurer og processen hen til det endelige resultat, den færdige flyttefilm. Og det kan være en idé, som pædagogen ovenfor anbefaler, at man starter med at lave små korte stopmotion klip, hvor det er teknikken, der fokuseres på. Og det kan gøres med de færdiglavede materialer, der ligger i forbindelse app'en eller ved at lave små korte film med noget af det legetøj, der allerede er i børnehaven.



Derfor kan det være en pointe, at pædagogerne arbejder med at introducere stopmotion som teknik, for at give børnene et kendskab til den digitale teknologi, for derefter at skabe en historie og producere en flyttefilm. Man skal ikke underkende den proces som børnene gennemgår, når de fx selv skaber figurer til en film, da dette er med til at give børnene ejerskab over det færdige produkt, og samtidig er inspiration i forhold til at fortælle historien.

Når vi observerer arbejdet med flyttefilm i børnehaver, ser vi oftest at en pædagog arbejder med en mindre gruppe børn. Derfor bliver aktiviteten også problematiseret af flere pædagoger, da de i hverdagen ikke har normering til at arbejde med få børn i en gruppe. I et af interviewene reflekterer en pædagog over dette:

"Hvis jeg skulle lave et teaterstykke, ville jeg have nogen der skulle være træer, og jeg ville også have nogen der skulle male. Jeg ville også have nogen ... Altså der var flere roller i den. Altså så, den der flyttede rundt på filmen, ikke var den der klippede og klistrede. Altså, så det på den måde blev større".

Denne udtalelse igangsætter flere refleksioner blandt de øvrige deltagere i samtalen, men man når ikke frem til et færdigt forslag, til hvordan man inddrager flere børn i aktiviteten. Men der kommer nogle bud, ligesom der i andre af interviewene også kommer forslag til at imødegå denne problematik.

I interviewene reflekterer det pædagogiske personale over, hvordan man dels kan arbejde med pædagogen som igangsætter, og hvordan flyttefilm produktion kan foregå i stationer, enten som en blandt flere samtidige aktiviteter, eller som en station der står fast i børnehaven, og hvor børnene kan gå til og fra, som i legen med Lego, perleplader, dukker eller andet legetøj. I datamaterialet ser vi tre forskellige bud på scenarier, for hvordan man kan arbejde med flyttefilm i stationer.

Det første scenarie, som vi observerede på flere testdage, er hvor der sættes flere flyttefilm stationer på stuen samtidig, og at børnene så bliver delt op i mindre grupper, der arbejder med hver deres iPad og hver deres film. Her fungerede pædagogen som konsulent og igangsætter for de enkelte grupper. Der hvor børnene ikke var vant til at lave flyttefilm og havde brug for meget støtte, opstod der en del ventetid.



Det andet scenarie, som vi har set enkelte gange, er hvor der over længere tid, er etableret en flyttefilm station, som børnene kan bruge på lige fod med andre lege- og læringsressourcer. Eller hvor pædagogen har igangsat flere forskellige aktiviteter samtidigt i børnehaven, og hvor flyttefilm er en af dem. De andre aktiviteter eller stationer kan enten være med andre digitale teknologier, eller andre aktiviteter der normalt finder sted i børnehaven.

Det tredje scenarie, som vi ikke har set, men som blev italesat i interviewene, er hvor én flyttefilm produktion, deles op i flere stationer. De første stationer kunne være stationerne, hvor man lavede henholdsvis figurer, som er alt det, der skal kunne bevæge sig i filmen, og baggrunde, som er det der ikke bevæger sig, men som kan udskiftes med andre baggrunde. Efterfølgende kunne det være stationer både til at lære teknikken, og til at optage selve filmen. Endelig kunne der være stationer hvor der arbejdes med at lægge musik og lyd på filmklippet, og hvor det eventuelt redigeres sammen med andre filmklip.



(Møller, 2017. s. 117)

Som det fremgår af denne beskrivelse, kan der være et sted mellem tre og seks stationer, og umiddelbart taler den sig ind i den traditionelle forståelse af filmproduktion. Hvis børnene besøger stationerne i den beskrevne rækkefølge, forholder de første stationer sig til før-produktionen, de næste stationer forholder sig til selve produktionen eller optagelse af filmen, mens de sidste stationer vedrører efter-produktionen.

I det tredje scenarie kan der vælges forskellige måder at arbejde på, og en af dem er, at pædagogen er styrende på alle stationerne og at stationerne forløber parallelt. Altså en synkron arbejdsmåde, hvor børnene på de forskellige stationer er samme sted i processen. En anden måde at organisere arbejdet på i dette scenarie, er at aktiviteterne på de enkelte stationer forløber asynkront. Altså at børnene på en eller flere stationer arbejder med før-produktion, mens andre børn samtidig arbejder med produktion, og atter andre arbejder med efter-produktion. På denne måde, ville man også kunne inddrage muligheden for at børn, der har fået erfaringer fra en af produktionsprocesserne støtter og vejleder andre børn, der skal til at gennemgå denne proces.

Det fremgår ikke af datamaterialet, hvordan man også kan arbejde med flyttefilm i en cirkulær produktionsform eller som mulighed for leg, da alle afprøvningerne var tilrettelagt ud fra ovennævnte strukturerede former.

I datamaterialet finder vi også refleksioner over pædagogens rolle som igangsætter eller som organisator under hele forløbet. Og I et af interviewene siger en pædagog:

”Nu kan de tre piger, sådan virkelig finde ud af at styre det her program, så kan de også lære de andre børn .. og lige invitere en ind. En pige mere eller en dreng med ind. Så behøver ... Og så er det jo også fedt for dem, at de kan lære andre noget ..”

Der er altså tegn på, at børnene selv kan være med til at hjælpe og støtte hinanden i forhold til arbejdet med og forståelsen af stopmotion teknologien. Vi har set flere steder, at nogle af de større børn i børnehaven har forstået teknologien, og selv er i stand til at igangsætte et projekt, hvor de får lavet en stopmotion film gennem deres indbyrdes samarbejde. Og vi har enkelte gange, væsentligst i andre projekter hvor vi har fulgt en gruppe børn over tid, set at børnene kan videreformidle deres kompetencer til andre børn i gruppen. Og

enkelte steder, hvor man har en fast stopmotion station stående, har vi set stopmotion produktion indgå i børnenes leg.

Datamaterialet giver også eksempler på det pædagogiske personales refleksioner over hvordan arbejdet med flyttefilm understøtter børnenes fantasi. Det er vigtigt at eksperimentere og give plads til børnenes egne indtryk og deres fantasi. Dette kræver at pædagogerne tør give plads til børnenes egne fortællinger, og dermed kan arbejdet med flyttefilm være med til at inspirere til, og sætte kreative processer i gang hvorved børnenes egne kulturelle udtryksformer og fantasi kan komme til udtryk.

”Jeg tror det betyder rigtigt meget for dem, at de får lov til at lave noget. Den der fantasi, der er i det. At de kan gøre noget levende. Det de har inde i deres hoved. Jeg tror det giver rigtig god mening for dem. Jeg synes, at jeg kan se, når jeg har lavet det med dem, at de vokser helt vildt af det”.

Vi ser også i observationerne, hvordan børn både går op i at lave deres film, og hvordan de er stolte over de resultater de frembringer.

At lave en flyttefilm, kan ses som en forhandlingssituation, hvor alle børn gerne skal kunne se egne aftryk på historien. Dette er en kompliceret pædagogisk opgave, som kræver at pædagogen kan gribe børnenes historie og samtidig rumme deres fantasifulde input. Derfor må pædagogen hele tiden arbejde med sin position i forhold til det enkelte barn og være understøttende i forhold til processen. Dette kræver at pædagogen ikke på forhånd har en færdig forestilling om slutproduktet.

”Jeg havde sagt til dem, at de måtte vælge to ting hver, der kunne være med. Og så skulle vi lave vores egen film. Og så var der nogen der valgte nogen store ting, for det havde hun med hjemmefra. Og lige den pige der valgte det, er sådan en pige, der ellers aldrig har noget med. Så jeg kunne ikke nænne at sige, at hun ikke skulle have sådan nogle store ting med og så måtte de lige pludselig ikke være med alligevel, fordi krokodillen måtte ikke æde hestens ben, som jeg foreslog. Nej så ville hun ikke have sine ting med alligevel. Så det blev, sådan lidt, ja. Det blev ikke, sådan helt, som jeg havde forestillet mig”

Der opstår let uforudsete situationer, når man arbejder med stopmotion, og børnenes ideer og interesser kan være så forskelligartede, at man som voksen ikke umiddelbart kan se en løsning. Fx kan børnene, som i eksemplet ovenfor, have medbragt figurer til deres flyttefilm i 3d, som har svært ved at være inden for billedrammen i det set up pædagogen havde tænkt sig. Og børnene kan have ideer til handlingen, som man ikke lige kan regne ud, hvordan med får udtrykt i en film. Men ofte skabes disse problematikker hos den voksne, der tænker en film som et færdigt produkt, og tænker en færdig struktur ind i legen med at lave film.

Samtidig ser vi ofte, at de voksne styrer den pædagogiske proces væsentligt mere, når de arbejder med flyttefilm, end de ville gøre i andre situationer. I en af børnehaverne, har pædagogen planlagt et forløb, hvor børnene skal arbejde med at klippe en rund figur ud, som pædagogen har tegnet på forhånd. Denne cirkel skal børnene ændre til et ansigt, ved at tegne mund, næse og øjne på. For at gøre figuren til en person, brugte de ispinde som arme og ben.

"Og vi satte iPad'en fast og papir på gulvet, så vi havde en baggrund, og det hele. Og det kørte godt. Men altså, så er jeg ... (en anden griner) Det skal være for perfekt (mange griner). Nej, men. Så lægger jeg jo pinden, og så trykker de. Og så lægger jeg jo pinden, og trykker. Det kan jeg jo godt se".

Midt under interviewet, mens hun fortæller om, hvad hun har lavet sammen med børnene, bliver pædagogen opmærksom på, at hun har styret aktiviteten meget mere, end hun har ønsket. Og meget mere end hun ville have gjort i andre situationer. Hun bliver klar på, at det sker i hendes usikkerhed på at få et flot produkt, for som hun siger, *"der skal jo ikke meget til, for at jeg også kommer til at rykke det hele"*.

Pædagogen skal kunne støtte børnene, i at få skabt de materialer, der skal indgå i selve produktionen af en flyttefilm, men pædagogen skal samtidig være varsom med ikke at overtage styringen af filmproduktionen, for at få flot produkt, altså den flotteste flyttefilm. Vi kan i datamaterialet se en tendens til, at pædagogerne generelt er meget styrende i deres praksis, når der laves flyttefilm i børnehaven, men samtidig tales der i de fleste interview om at følge barnets spor eller om at det skal være børnenes film.

"Men jo flere gange man gør det, bliver de jo også selvkørende i at kunne trykke og kunne flytte og sådan noget"

En af problematikkerne ved at arbejde med flyttefilm er, at det kræver et samarbejde og en god kommunikationsevne børnene imellem. Det kræver også en forståelse for de enkelte positioner og roller der er i en produktion af flyttefilm, og endelig kræver det at børnene har et kendskab til en fortællings struktur. Når der arbejdes med flyttefilm, skal der også tages højde for børnenes motoriske udvikling, og vi ser jævnligt i datamaterialet, at den voksne kommer til at tage over i produktionen, når børnenes finmotorik ikke helt slår til, når en figur skal placeres i en opstilling. Eller når de fejler i deres indbyrdes kommunikation.

I en af børnehaverne spørger interviewereren:

"I en af observationerne ser jeg at du siger til en af børnene; "Rejs monstret op", og det gør hun så. Så siger du "Flyt fingrene", men det kan hun ikke, for så vælter det".

Vi ser nogen gange at børn har svært ved at forstå perspektivet i 2d flyttefilm, selv om det kan synes let at flytte figurerne på gulvet, hvor de kan placeres præcist som man vil på baggrunden. Det kan være svært for barnet at forstå, at når pædagogen siger op, så mener hun ikke op, men at barnet skal flytte figuren i den retning på papiret, der gør at den bevæger sig op i filmen. En anden filmteknisk problematik vi har observeret, er hvor børnene har haft svært ved at forstå, at deres blyanttegning på en figur, som de godt kan se med det blotte øje, ikke kommer med på filmen.

Pixilation

Datamaterialet indeholder observationer og refleksioner over tre afprøvninger, hvor der eksperimenteres med pixilation. De tre afprøvninger var meget forskellige. Den ene var tilrettelagt som en filmproduktion med handling, hvor børnene var udklædte og hvor handlingen var, at nogle børn skulle trylles væk. En anden afprøvning var at lave en film, hvor en mængde børn kom op af en kasse, og den tredje afprøvning fandt sted efter et besværligt flyttefilmsforløb, hvor man så valgte at afprøve pixilation teknikken. Her forsvandt børnene ind i vægen, efter de var gået baglæns hen til den.

"I går brugte vi meget tid på at fortælle barnet, at nu skal du trykke her, og nu skal du trykke der. Der virkede det som om, det gik meget bedre med pigen i dag, men det var måske fordi du tog mere over?"

Ved denne afprøvning lavede børnene små forestillinger, hvor de på skift blev tryllet væk ved hjælp af pixilation teknikken. Det var tydeligt, at de børn der skulle optræde, ikke havde forstået idéen ved konceptet. Planen var at børnene skulle rykke sig et lille stykke videre i den bevægelse der hørte til handlingen, og at der så blev sagt "frys", hvorefter de skulle stå helt stille. Så skulle der tages et billede, og så skulle børnene rykke et lille stykke til.

Børnene var tydeligvis ikke klar på, hvorfor de skulle stå stille, når der blev taget billeder, i stedet for at de kunne gennemspille handlingen af filmen som et teaterstykke. Og mellem billederne blev taget, dansede børnene rundt, og fortsatte i handlingen, og de rykkede ikke kun et lille stykke. Pædagogen måtte så hjælpe dem med at stå, der hvor det ville give mening i filmens handling. Men pigen der skulle tage billederne, havde fået nogen forståelse af proceduren ved afprøvningen dagen før, og pædagogerne oplevede at det gik bedre på anden dagen.

"Det der skete nu her, var at I går gik min perfektionisme helt ind, og hvis det skal sige være allermest optimalt, så skal man gøre det der frys hele tiden, ik. Men det kunne så også sagtens fungere, selv om, at (Anden pædagog bryder ind: at det var lidt mere løst) ja, lige præcist. Pigen, tror jeg også fangede det lidt mere hurtigt. Skal vi lave film igen? Skal jeg trykke."

Pædagogerne pointerede, at hun mener børnene stadig ikke forstår, at man laver film ved at tage billeder. Hvorfor der skal siges "frys", og hvorfor de skal stå stille. Men hun mener, at det godt kunne være, at de ville have forstået det, hvis de først havde set en ting flytte sig på en film. Men nu ville de bare lave skuespil, og idéen med at trylle noget væk, lægger ligesom op til det.

Pædagogerne siger også, at de ikke havde valgt at lave pixilation, hvis de ikke havde fået en plan, som de mente de skulle følge. Og hvis de havde eksperimenteret med pixilation, ville de nok være gået over til at filme børnene almindeligt, mens de optrådte. Hvis der ikke havde været gæster. Efterfølgende blev det diskuteret om det overhovedet giver mening at benytte sig af pixilation i børnehaven. Og det kom der ikke noget entydigt svar på i denne snak. Men det blev foreslået, at hvis man vil lave pixilation film, kan det være at man kun skal benytte det til forskellige special effects, som så kan klippes ind i en film, sammen med almindelige optagelser af børnenes skuespil.

Den anden form for pixilation der blev afprøvet, var at en gruppe børn, skulle komme op af den samme flyttekasse. Denne afprøvning gik væsentligt bedre end den første. Børnene startede med at være i et andet rum, og de kom ind én efter én, og lavede deres korte akt, hvor de kom op af kassen og satte sig op af baggrunden, der var lavet til filmen. Her sad de og så på de fortsatte optagelser. Det var en gruppe på godt 10 børn, og der var to pædagoger til stede.

"Jeg synes vi var på, og vi skal ikke være færre voksne end vi var. Vi er heldige nå vi kan være to til så få børn. Og det kan blive rigtigt længe at vente. Men det var rigtigt godt, specielt taget i betragtning af, at de ikke havde prøvet det før. Det blev selvfølgelig trætte".

Men også i denne afprøvning, forstod børnene ikke, at de skulle stå stille i klip, og de ville kravle hurtigt op af kassen, hvilket krævede en aktiv pædagog omkring dem. Hun fortalte, at hun godt kunne mærke at det var første gang, hun prøvede at lave en pixilation film i børnehaven, og at hun mange gange undervejs måtte overveje, hvordan hun kom videre. Og som hun sagde, var der langt fra at kunne hjælpe børnene ved kassen, og så have et overblik over, hvad der foregik bag skærmen.



I starten undrede det pædagogen, der hjalp til med optagelserne på iPad'en, at pigen der skulle tage billeder, hele tiden kikkede hen over skærmen, hen på børnene ved papkassen, i stedet for at kikke på skærmen. Men undervejs blev hun klar over:

"Det er ikke ligesom os andre, der går til koncerter, og ser det hele gennem skærmen, fordi vi skal filme. De skal følge med virkeligheden. De er de kloge, et eller andet sted".

Men denne pige, havde i lighed med pigen fra den første afprøvning, svært ved at forstå, hvornår der præcist skulle tages billeder. Så i stedet for hele tiden at fortælle pigen det, prøvede hun at klikke på pigens arm, når hun skulle trykke på knappen, selv om hun mener, at børnene selv skal nå frem til at kunne se, hvornår de skal trykke. Men børnene bliver trætte og ukoncentrerede i et langvarigt pixilation forløb, og følger ikke hele tid den med i, hvad der skal ske.

Den tredje afprøvning af pixilation teknikken var mere spontan, hvor pædagogen under optagelserne af 3d flyttefilm, fik den fornemmelse at hun var ved at tabe børnene fra projektet, og tænkte at hun måtte gøre noget andet. Derfor inviterede hun børnene til at deltage i en leg, hvor de gik ind i vægen, og forsvandt én efter én ind i den. Optagelserne af de enkelte film tog kort tid, og i denne afprøvning blev pixilation til en leg. Der blev grinet meget, hver gang en ny film skulle ses, og børn fra andre stuer kom til, og ville også prøve at forsvinde ind i vægen.

Vi filmer vores teater optræden

I en af de børnehaver vi besøgte til testdagene, valgte man at lave en aktivitet, der ikke stod på den plan for afprøvnings som projektgruppen fra Kulturregion Fyn og Filminstituttet havde lavet til de enkelte børnehaver.

I denne børnehave, havde man valgt at lade børnene gennemspille en scene inspireret af den film, de lige havde set, "Den lille ridder". Børnene var iført børnehavens meget fine kostumer, der var blevet syet af tøj fra den lokale genbrugsbutik, og som sjældent bliver taget frem. Scenen omhandlede en eller flere prinsesser, der blev bortført af en drage, hvorefter forældrene, altså kongen og dronningen, sendte deres riddere ud for at finde prinsesserne, da de om morgenen opdagede at prinsesserne var væk. Ridderne fandt dragen, bekæmpede den og fulgte prinsesserne hjem til kongeparret.

Denne scene blev gennemspillet igen og igen, så længe der var børn der gerne ville prøve at have de forskellige roller. Ifølge en af pædagogerne havde børnene gennem længere tid set frem til at skulle

gennemspille en scene i det meget fine udklædningstøj. Fra morgenstunden talte de om, at nu var det dagen, hvor det skulle ske. Og som hun sagde, var denne optræden en oplevelse i sig selv.

En af pædagogerne filmede børnene optræde, og planen var at han skulle klippe det sammen på et eller andet tidspunkt, så børnene efterfølgende kunne se det eller vise det på et forældremøde.

Der var én dreng, der ikke ville være med til at optræde, men han deltog aktivt som tilskuer, og to andre drenge der egentligt heller ikke ville være med, så de sagde de var høns. Efter kort tid, var alle tre drenge kravlet ind under et bord. En af observatørerne spurgte om de ville filme, dem der optrådte, men det ville de ikke. Og da en af pædagogerne efterfølgende spurgte om ville filme, ville de stadig ikke deltage og blev under bordet. Til gengæld tilbød en pige sig, og filmede de andre børn optræde. Stykket blev gennemført flere gange med samme handling, og hver gang filmede et barn. Filmen blev umiddelbart efter vist til de andre børn, der var meget interesserede i at se filmene, selv om de var lige så lange som den optræder, der lige var foregået.

Herefter viste observatøren, hvordan han ved at filme ca. 10 sekunder fra hver scene, og efterfølgende redigere klippende sammen og lægge underlægningsmusik på i app'en Splice, umiddelbart efter gennemspilningen af scenen, kunne vise en film på godt halvandet minut, der gengav handlingen "næsten som i en rigtig film". Denne redigerede film, gav bedre mulighed for at tale med børnene om handlingen i filmen, som kunne holdes i fokus, da filmen var kort, og da al udenoms diskussioner var klippet fra. På denne måde kunne næste gruppe børn, der ville spille handlingen igennem, udvikle deres handling ud fra den foregående.

I det efterfølgende interview påpegede pædagogerne, at de gerne ville have en let adgang til at kunne redigere de film, de og børnene lavede. Dette ser pædagogerne samtidig som en god måde at evaluere aktiviteten på sammen med børnene. Men de efterlyste vejledning til, hvordan de let at få kendskab og adgang til hurtigt at sætte sig ind i videoredigering.

6. 4 Film- og mediepædagogiske aktiviteter som del af pædagogisk praksis

Vi har i vores observationer og interviews set tre tilbagevendende temaer, som vi vil beskrive i de næste tre mindre afsnit. Det første tema omhandler film- og mediepædagogisk arbejde som inkluderende fællesskaber. Det andet tema omhandler de positioner det pædagogiske personale indtager i det film- og mediepædagogiske arbejde. Og endelig omhandler det tredje tema børn og pædagogers teknologiforståelse og teknologibrug.

6.4.1 Inkluderende fællesskaber

I dette afsnit rettes fokus mod, hvilken betydning de film- og mediepædagogiske aktiviteter har i relation til at understøtte børns deltagelse og deltagelsesmuligheder i hverdagen. Allerede i en tidligere undersøgelse "Alle har ret til et fællesskab" der var et delprojekt af KL's satsning "Digitale redskaber i dagtilbud", undersøgte vi hvordan de digitale teknologier understøtter børns deltagelse i inkluderende fællesskaber. Her konkludere vi blandt andet at "teknologierne kan ved deres nyhedsværdi og tiltrækkende designs tiltrække sig opmærksomhed for sammensatte fællesskaber og derved skabe deltagelsesmuligheder, der ellers vanskeligere ville åbne sig".

I denne undersøgelse er et af de temaer som pædagogerne ofte nævner i interviewene, hvordan de film- og mediepædagogiske aktiviteter kan være med til at skabe inkluderende fællesskaber for børnene, hvor børn kan få lov til at blive involveret og deltage på forskellige måder. Det er en vigtig faktor i børns liv at de er deltagere i fællesskaber, og vi kan iagttage, hvordan det pædagogiske personale er særligt opmærksomme på dette, som en naturlig del af deres professionsforståelse. Fx siger en pædagog om en dreng i børnegruppen:

"Og en dreng der sad i sofaen, som var lang tid om at sige noget, men han kom også frem og fik sagt noget"

Det pædagogiske personale er optaget af at udvikle fællesskaber, som skaber deltagelsesmuligheder og trivsel for alle børn, og dermed at understøtte deltagelse i fællesskaber, som giver mulighed for personlig udvikling og læring. Det betyder, at når det pædagogiske personale vurderer kvaliteten af de film- og mediepædagogiske aktiviteter, er det ofte i relation til deltagelsesmulighederne.

"Vi har nogle piger, der ind imellem trækker sig. Det var der ikke nogen, der gjorde i dag"

I det samlede datamateriale er der en klar tendens til, at de afprøvede digitale ressourcer sammen med den generelle brug af de digitale teknologier kan understøtte børns deltagelsesmuligheder og praksisfællesskaber.

Da vi besøger børnehaverne én enkelt dag, og ikke kender børnene på forhånd, kan vi ikke sige noget om, hvorvidt børn der på den ene eller anden måde er udgrænsede fra børnegruppen generelt, bliver inkluderet under afprøvningserne, men vi kan se, hvordan børnene generelt viser hensyn til hinanden, hvordan de ser ud til at have det sjovt sammen og hvordan de er i stand til at samarbejde. Vi har set, at de film- og

mediepædagogiske aktiviteter kan understøtte en mulig udvikling af fællesskaber, hvor børn får lejlighed til at arbejde sammen om noget konkret, der kræver, at man hjælper hinanden i et lærende fællesskab.

”De var gode til at skiftes til at være kameramand, men der var en af grupperne, hvor det ikke fungerede. Her fik de hjælpen at de kunne tage tre billeder hver”.

I forbindelse med afprøvningen, hvor grupper af børn hver fik en iPad at deles om, og fir til opgave at tage billeder af enten noget stort eller småt, noget langt fra eller tæt på eller forskellige mønstre, så vi at de fleste grupper, selv kunne finde ud af at samarbejde. Men der hvor de har svært ved at finde ud af at dele iPad'en imellem sig, træder pædagogerne hjælpende til, og viser børnene hvordan de selv kan organisere aktiviteten. Pædagogen opstiller fx nogle regler, der siger, at børnene skal tage tre billeder hver, samt at de skal skiftes til at tage billeder.

Det pædagogisk personale giver ofte udtryk for, at børn melder sig ind og ud af de pædagogiske aktiviteter. Der er et vilkår i den pædagogiske praksis. Vi kan samtidig konstatere, at de film- og mediepædagogiske aktiviteter kan fungere som måder at få børnene til at deltage igen. Og således en måde at involvere børn på, der måske af andre grunde har meldt sig lidt ud. Og også som en måde at udvikle fællesskaber på.

”Jeg har netop valgt den gruppe, de er en fokusgruppe, netop fordi de er forskellige. Der er både nogen der er forskellige, og nogle er omkring sig. Det er en gruppe, hvor det er en god ide, at de kommer til at italesætte, at det er OK at være forskellige. Fokusgruppen har fungeret sammen i ca 2 måneder, men der var et par ekstra med i dag”.

Inklusion er en generel fokus i danske børnehaver, og det pædagogiske personale forholder sig i hverdagen til at sammensætte grupper, hvor det forsøges at inkludere børn der har tendens til udgrænsning. Dette så vi også i forhold til testdagene, hvor det pædagogiske personale i flere af de deltagende børnehaver, har etableret børnegrupper, hvor man i udvælgelsen af de deltagende børn, netop har haft dette fokus. Samtidig har vi iagttaget, hvordan det pædagogiske personale også i refleksionerne over de gennemførte aktiviteter, forholder sig til, at inklusion er et tema man til stadighed skal forholde sig til.

Vi kan se vigtigheden af, at der i udviklingen af film- og mediepædagogiske aktiviteter i børnehaven skal medtænkes betydningen af, at det pædagogiske personale får lejlighed til at planlægge aktiviteter, der er tilpas åbne og dermed kan sikre differentierede lege- og læringsmuligheder for alle børn. Udvikling af inkluderende fællesskaber er en særlig udfordring i den pædagogiske praksis, og det kræver pædagogisk sensibilitet at give alle børn deltagelsesmuligheder.

”God forberedelse er mere end et halve af det og uventede situationer, de kommer hele tiden i vores arbejde. Så derfor er vi bare nødt til at få det bedste ud af det. Vi bruger meget tid på at trøste, og inkludere, og sige at du er også med nu, også bare for at få dem inkluderet i nogle lege. Vi bruger hele dagen på det, nærmest.”

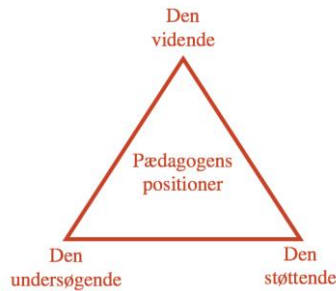
Vi kan i det samlede datamateriale ikke påvise at børn i forskellige sociale positioner i rummet, fx børn i mere perifere sociale positioner, i større omfang end i hverdagen inkluderes i de forskellige eksperimenterende fællesskaber der opstår i løbet af afprøvningserne, da datamaterialet som beskrevet tidligere er et øjebliksbillede fra de enkelte børnehaver, men vi kan iagttage at der tilbydes en vifte af film- og mediepædagogiske deltagelsesmuligheder, der motiverer det enkelte barn på forskellig vis. Men der er ingen garanti for, at dette sker af sig selv, så det fordres at det pædagogiske personale fortsat, også i det film- og mediepædagogiske arbejde har dette fokus i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af de enkelte aktiviteter.

6.4.2 Positioner i pædagogiske praksis

I dette afsnit belyses, hvorledes arbejdet med de film- og mediepædagogiske aktiviteter håndteres af det pædagogiske personale i praksis. I projektet har vi ikke haft lejlighed til at følge denne praksis over tid og som en integreret del af hverdagens rutiner, men mere som iscenesatte forløb, der er rammesat af et filmmateriale og didaktisk designet af eksterne konsulenter. På den ene side kan dette føre til en mere regressiv pædagogik, der bygger på tidligere traditioner, men på den anden side kan det også føre til at pædagogikken udvikles i nye interessante retninger.

Vi kan alligevel iagttage, at inddragelse af digitale ressourcer i den pædagogiske praksis ofte udfordrer og forstyrrer en eksisterende praksis og har en klar tendens til at udfordre den måde, det pædagogiske arbejde er struktureret på og ikke mindst det pædagogiske personales roller og positioner i den givne praksis.

I det samlede datamateriale er det en tendens til, at de film- og mediepædagogiske aktiviteter understøtter udvikling af nye pædagogiske positioner. For det første som den vidende, hvor pædagogen ved mere end børnene i fællesskabet, og som er optaget af at dele denne viden med dem. For det andet som den støttende, der rammesætter forløbet og yder omsorg for derved at sikre, at alle børn får mulighed for at deltage aktivt i det lærende fællesskab. Endelig som den undersøgende, der er optaget af at eksperimentere sammen med børnene.



De digitale ressourcer er præsenteret for børnene i form af strukturerede aktiviteter, hvor pædagogen igangsætter aktiviteter, som børnene ikke ved noget om på forhånd. Vi kan her karakterisere pædagogens position som den vidende, der har en klart instruerende rolle. I forbindelse med disse præsentationer ser vi kun få eksempler på, at det pædagogiske personale indtager andre positioner.

I det efterfølgende observationsforløb er der mange eksempler på, at det pædagogiske personale indtager forskellige positioner i den pædagogiske praksis. Kendetegnende for disse eksempler er, at det pædagogiske personale oftest veksler mellem de forskellige positioner samt, at den digitale ressource, iPad'en ofte understøtter en mere fælles undersøgende og eksperimenterende tilgang.

Vi har fx observeret et forløb, hvor en pædagog fortæller tre børn, at de skal lave en film ligesom den, de lige har set, men at de også godt må lave deres egen. Pædagogen sidder på gulvet overfor de tre børn, hvoraf den ene ligger ned. Til venstre for pædagogen, og til højre for børnene står et scenarie med en baggrund og nogle hjemmelavede "skrællefigurer". Pædagogen sidder med en iPad, hvis kamera peger mod scenariet, og hun introducerer forløbet.

Et af børnene siger: "Uhm", og pædagogen retter sit fokus mod iPad'en, som hun rykker lidt rundt på, så man kan se hele baggrunden og figurerne på skærmen. Pædagogen gentager: "Vi kunne godt lave vores egen", og mens en pige sætter sig på hug, den mindste af drengene kikker på skråt op på ham, siger den store dreng; "Jeg synes, den skulle handle om riddere", hvortil pædagogen svarer; "Nej, den skal handle om affald, men der kunne godt være en ridder, der kommer og fjerner det affald". Pigen bryder ind, og kravler halvt hen over pædagogens ene ben; "Ja, eller så kan det være en prinsesse. To riddere og en prinsesse, og ridderne de skulle hjælpe ..". Pædagogen taler ind over, og siger til den mindste af drengene; "Hvad siger du Søren? Ku din være ham, der bare går og smider med affaldet, sådan her?" og pædagogen understreger sætningen ved at vifte med begge arme. Drengen svarer med et meget lavt; "Ja", og pædagogen fortsætter; "Og så sku' der komme nogen og ta' det væk." Pigen bryder ind igen, mens hun skubber sig, siddende baglæns, væk fra pædagogen; "Ja, det ku' være. Det ku' være mig. Og .." Afbrødes af den største af drengene, som siger; "Hvorfor, og mig. Men hvorfor har din fire øjne?". Pædagogen, svarer; "Min?", men drengen peger på pigen, og siger; "Nej, hendes". Pædagogen, svarer; "Nå, det ved jeg ikke": Pigen prøver at sige noget, men pædagogen går videre; "Prøv lige at tage jeres figurer (mens hun rejser sig og rykker tættere på scenariet) Så tænkte jeg, at det er Fillips, der skal. Der skal starte". Hun rejser sig, og går rundt

om børnene, og går lidt fra gruppen, og henter nogle små stykker papirer, der skal illudere skræl, mens en af drengene siger; *"Umhh"*, og pigen siger; *"Det er min"*, mens hun tager figuren til sig".

Sekvensen er præget af, at både børn og pædagog er deltagende og undersøgende på, hvad der skal ske, og hvordan de sammen kan udvikle denne stopmotion film. Men samtidig indtager pædagogen positionen som den vidende, og bliver derved styrende i bestræbelserne på at holde fast i temaet "affald", der er beskrevet i materialet om afprøvningen. Og indtager undervejs i denne korte sekvens, tillige en understøtte position, søger at sikre alle tre børns deltagelse i aktiviteten.

I et andet eksempel sidder en pædagog på knæ på gulvet og en dreng står ved siden af hende, mens en anden dreng ligger på bordet, og styrer iPad'en. Drengene er i gang med en monsterfilm med nogle figurer, de har lavet af piberensere, hvor der er sat perler på, og så en pompon for enden som hoved. Andre figurer er klippet ud i grønt pap, og ligger på en gul baggrund på gulvet. Under optagelsen har pædagogen fundet på den idé, at de kunne lave et gevær af gaffatape, og nogle små kugler, de kunne skyde monstrene, der er slanger, med.

Dreng på bordet, siger; *"Nu ligner det et mærkeligt billede"*, og pædagogen rejser sig højere op på knæ, så hun kan se, hvad der foregår på skærmen, mens hun siger; *"Er det et mærkeligt billede, Michael?"* Den anden dreng rejser sig også op, mens drengen på bordet, sviper med fingeren på iPad'en, og siger; *"Der sker ikke noget"*, og efter at have kikket hurtigt på iPad'en sættes pædagogen sig ned igen, og siger; *"Pyt med det. Det gør ikke noget. Den zoomer lidt en gang imellem, tror jeg"*. Den anden dreng sætter sig også, og siger; *"Jae"*. Pædagogen peger på drengen på bordet, og siger; *"Så tager du et billede. ... Så flytter vi den lidt igen Karsten"*, mens hun rykker på en af kuglerne. Drengen på gulvet, flytter en anden kugle. Der er snak i baggrunden, mens pædagogen peger på et eller andet ud for Karsten og siger; *"Der. ... Tar' du et billede, Michael?"*. Drengen på bordet tager endnu et billede, og pædagogen begynder straks at rykke ved sin kugle, og drengen på gulvet flytter også sin. Pædagogen siger, mens drengen på gulvet er ved at flytte på en kugle; *"Den skal ramme den her, ik' os'... Lige om lidt ... ja."* Pædagogen og drengen på gulvet kikker op på drengen på bordet, og pædagogen spørger; *"Har du taget et billede"*. Kort efter siger hun; *"Så dør den"*, Mens en af drengene siger; *"Den er snart"*, og den anden dreng afbryder; *"Nej, så dør den ikke"*. Og pædagogen fortsætter, efter hun har flyttet sig kugle; *"Tar' du et billede igen, mester"* Dreng på gulvet; *"Den dør ikke. Slanger kan ikke dø"*, og pædagogen svarer; *"Ka' de ikke. Det synes Michael, eller Karsten, at de skal. Det snakker vi om bagefter. Nu skal vi lige ha' dem skudt først. Tar' du et billede til?"* Dreng på bordet; *"Det har jeg lige"*.

Her ser vi igen en pædagog, der skifter mellem alle tre positioner. På den ene side er hun den undersøgende og legende, der på lige fod med drengen på gulvet er i gang med at skyde sit monster med et gevær, hun har opfundet. På den anden side træder hun flere gange i position som den støttende, hvor hun sikrer, at der er udvikling i optagelsen. Det gør hun ved at spørge ind til, om drengen på bordet har husket at tage billeder,

når de har flyttet på kuglerne og figurerne. Og hun træder i position som den vidende, da drengen på bordet bliver usikker på, om iPad'en stadig fungerer.

Vi forstår de forskellige positioner som dynamiske kategorier, der samlet set er måder at strukturere de pædagogiske aktiviteter på, som pædagogen veksler imellem i enhver aktivitet. Vi har set flere eksempler på, hvad man ud fra en anden og mere almindelig anvendt kategorisering i den pædagogiske litteratur kan kalde, at pædagoger først har gået foran, og derefter er gået ned på siden af børnene, og enkelte steder, har vi også set at pædagogerne gik bag børnene, ved at lade dem selv lege videre med at lave film, efter de havde forladt aktiviteten. Et sted har vi set en gruppe børn, som gik en helt anden vej med deres film, end det oplæg pædagogerne havde givet ud fra materialet. Her begyndte børnene at klippe pap i stykker, og legede med at tage billeder af de helt små stykker pap, som de lod falde ned på en baggrund. Og her lod pædagogen det ske, i stedet for at holde børnene på sporet, og gennemtvinge den handling, der stod i planen. Det er også at gå bagved.

Der skal dog fortsat eksperimenteres med de forskellige positioner i praksis. Vi kan iagttage, at det ofte er en særlig udfordring for det pædagogiske personale at slippe styringen og undlade at gå foran, når digitale teknologier introduceres til og indgår i den pædagogiske praksis. Og især i forbindelse med forløb, hvor pædagogen selv oplever det teknisk/håndværksmæssigt udfordrende, som f.eks. det at arbejde med stopmotion film.

I hverdagens praksisser er der både brug for at det pædagogiske personale introducerer de forskellige teknologier og medier for børn, at pædagogerne går på opdagelse med teknologierne og i medierne sammen med børnene, at lade børnene selv eksperimentere og lege med dem alene eller sammen med andre børn.

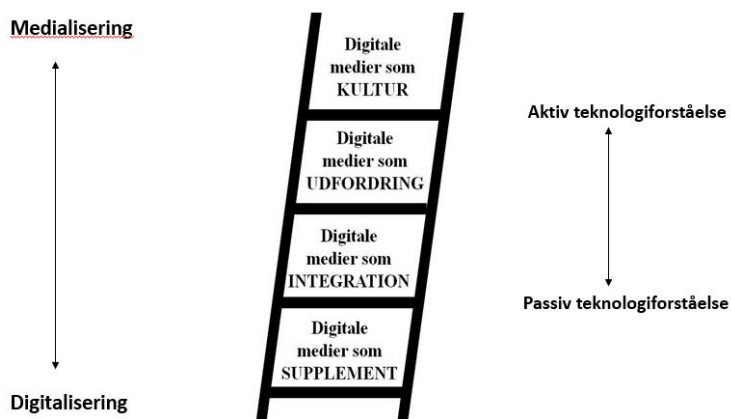
De tre positioner der er benyttet i dette afsnit, betragter vi som skrevet ovenfor som dynamiske kategorier, der til stadighed skal medtænkes i forbindelse med udvikling af en film- og mediepædagogisk praksis. De kan indgå i forbindelse med refleksion over den udøvede praksis, hvor det pædagogiske personale er undersøgende på, at de som voksne ikke alene indtager positionen som den vidende, og derved den styrende i de film- og mediepædagogiske aktiviteter, men også indtager positionerne som støttende og undersøgende, for på den måde at sikre børnenes egenaktivitet, eller som det også bliver beskrevet i den pædagogiske litteratur, at pædagogerne skal følge børnenes spor.

6.4.3 Teknologiforståelse og teknologibrug

I dette tredje afsnit om de tilbagevendende temaer belyses betydningen af det pædagogiske personales teknologiforståelse og kompetencer i brugen af de digitale teknologier. Teknologiforståelse som pædagogisk ekspertise drejer sig både om traditionel viden om teknologiernes brug, men også om at kunne analysere, hvordan det pædagogiske arbejde håndteres i en konkret praksis, hvor teknologier foldes ud.

Det pædagogiske personales film- og mediepædagogiske kompetencer kan belyses ved at fokusere på, hvilke erfaringer og hvilken forståelse pædagogerne har med at arbejde med digitale teknologier i den daglige pædagogiske praksis. For at kortlægge denne erfaring og forståelse anvendes et refleksionsværktøj, der belyser, hvorledes brugen af digitale teknologier kan udvikles i en pædagogisk praksis (Christensen & Søndergaard, 2016).

Digitale medier kan fungere som supplement og dermed "blot" supplere en given praksis og derved få teknologien nærmest karakter af krydderi til aktiviteten. Digitale medier kan integreres i en given praksis i overensstemmelse med gældende normer og værdier. Digitale medier kan også udfordre denne praksis og tilbyde nye læringsrum og -former, der bryder med den eksisterende praksis, og derved give en pædagogisk merværdi. Endelig kan digitale medier fungere som kultur og være en del af hverdagens rutiner og ritualer.



(Christensen & Søndergaard, 2016: s. 76)

Vi anvender begrebet "aktiv teknologiforståelse" som udtryk for, at en given teknologis anvendelighed eller eventuelt dele af den, udfordres i forhold til dens pædagogiske betydning i en konkret praksis. Ved en "passiv teknologiforståelse" benyttes teknologien blot til det, den er designet til. Der er i modellen ikke tale om en lineær og progressiv rækkefølge, men om forskellige udsigtspunkter, der alle kan indtages af den enkelte pædagog, og som giver forskellige muligheder og udfordringer.

Modellen medtænker også forholdet mellem digitalisering og medialisering. Digitalisering omhandler de ændrede teknologier, der gøres digitale og dermed også kommer til at indeholde øgede muligheder. Mens medialisering er en forståelsesramme for den overordnede moderniseringsproces, hvor medierne er usynlige, til stede overalt og samtidig har gestaltet sig som institutioner.

På den måde, er den øgede fokus på konteksten og situerede praksisser, hvilket er en del af medialiseringen, med til at udfordre den pædagogisk praksis på nye måder fx ved at udfordre eksisterende læringsrum og læringsformer, samt ved at belyse hvorledes digitale teknologier kan udfordre forholdet mellem tid (synkront eller asynkront altså samtidigt og forskudt), sted (fysisk eller virtuelt) og rum, (fx de mentale).

I datamaterialet kan det iagttages, at alle deltagende børnehaver anvender digitale medier som supplement til deres praksis. Alle børnehaverne anvender iPad's, men nogle af børnehaverne benytter deres iPad's og andre teknologier, som en integreret del af deres pædagogiske aktiviteter. Det pædagogiske personale i de deltagende børnehaver anvender og arbejder på forskellige niveauer og på forskellige trin, jf. ovenstående figur.

I nogle børnehaver giver pædagogerne børnene lov til at spille på iPad, men derudover bruges den ikke af børnene i den pædagogiske praksis. iPad's og andre digitale teknologier ligger ikke frit fremme, og er ikke tilgængelige for børnene i hverdagen En pædagog siger således, om brugen af iPad's under afprøvningsne:

"Godt at bruge iPad'en til mere end spil, og vise børnene at man kan tage billeder på den"

I andre børnehaver er pædagogerne mere undersøgende på at integrere teknologien i deres daglige praksis, og de fortæller fx at det ske ved at inddrage iPad'en i dialogisk læsning, hvor børn og voksne sammen udvikler historier med billeder og tekst.

"Vi bruger meget det vi kalder dialogisk læsning, hvor du faktisk skal gribe det som børnene siger i stedet for, selvfølgelig indenfor emnet, og nu kan vi gøre det med iPad".

I nogle af institutionerne bruger man også deres iPad til at udfordre den nuværende praksis og tilbyder nye rum for leg og læringsformer. Den kan således være med til at skabe pædagogisk merværdi i forhold til de allerede planlagte aktiviteter. Og oftest i form af en eksperimenterende praksis, der involverer børnene på en mere aktiv måde, og som understøtter udvikling af nye praksisformer:

"Vi har ikke haft den tanke at når vi laver teater så kan vi filme den, altså optage den og så se den igen og igen, så kan børnene jo blive aktive deltagere i at producere filmen og måske skabe noget der passer ind i teaterstykket og være med til at producere en film"

I en enkelt af de deltagende børnehaver er der etableret et medieværksted med en mediepædagog, med særlige mediekompetencer, hvis ansvar det er at udvikle og styre medieaktiviteter med børn. Denne funktion giver mulighed for, at der arbejdes med forskelligartede medieaktiviteter i en mere eksperimenterende form. I datamaterialet er der eksempler på, at dette kan imponere øvrige dele af det pædagogiske personale, da mange pædagoger ikke umiddelbart tør give sig i lag med, at have mange og forskelligartede medieaktiviteter i gang samtidig. En kollega til mediepædagogen udtrykker det således:

"En dag kom jeg ned på medieværkstedet, og så var der nogle børn i gang med Bee-Bots ude i gangen. Der var nogle børn i gang med gulvet, og det styrer næsten sig selv. Så er er nogen der sidder og tegner til 3d ... programmet der med dinosaurerne og de er ting. Og så er der nogle andre børn, der sidder og arbejder med iPad's"

Vi kan ikke med disse ti øjeblikbilleder, vores datamateriale er, vide om brugen af de digitale teknologier er indarbejdet i børnehavernes kultur og om brugen af teknologierne er udviklet til en hverdagspraksis. På den ene side kan vi se i besvarelserne på survey'et at iPad'en ikke er frit tilgængelig for børnene, men på den anden side hører vi i interviewene forskellige udsagn, der kunne indikere at en sådan udvikling er undervejs.

"Vi er vant til at arbejde med IT... Så Appen er egentlig bare et supplement til det vi gør i forvejen".

I ovenstående udsagn fortæller pædagogen, at iPad'en og de app's der er på den, ikke anses som særligt, og vi hører også i nogle institutioner at man bruger mange andre teknologier end den meget udbredte iPad.

"Vi arbejder med mange forskellige digitale medier f.eks.. Bevægelsescensor, Xbox, Ipad, Børnetube, go-pro, projektor, bare for at nævne nogle af dem"

Hvad angår teknologibrugen i den pædagogiske praksis er der i datamaterialet mange eksempler på forskellige praksisser, når digitale teknologier og medier møder den pædagogiske praksis. Nogle pædagoger lægger særlig vægt på at de tager udgangspunkt i børnenes medbragte medieerfaringer, ikke introducerer for meget og selv lader børnene komme i gang.

"De fik stort set ikke introduktion til det at tage billeder, men det kunne de ... Jeg gik ind i app'en. Og hvers'go, og så gik de selv i gang"

Andre pædagoger lægger vægt på, at børnene skal kende teknikken fx stopmotion teknikken, før man begynder at lave film med handling.

"Det har jeg prøvet med nogle af dem, har vi leget stopmotion med lego- og dubloklodser. Så de lærer teknikken, og forstår hvad det handler om".

I alle deltagende børnehaver opleves teknologiske udfordringer, der kan være vanskelige at håndtere i den daglige praksis for det pædagogiske personale. I datamaterialet er der talrige eksempler på, at teknik og udstyr ikke altid virker efter hensigten, og ofte styrer og forstyrrer de uhåndterlige teknologier det film- og mediepædagogiske arbejde.

Vi ser fx en pædagog der ønsker at vise en film gennem app'en, og forinden har hun afprøvet fremviseren uden problemer. Men denne dag kan hun ikke få den trådløse højttaler til at virke. Bluetooth højttaleren ville ikke connecte, og en kollega udtaler sig således som situationen:

"Jeg kendte som udgangspunkt ikke noget til app'en, for jeg er ikke vant til at være på dette værksted. Men jeg er overrasket over hvor længe, de kunne koncentrere sig. Den eneste grund til at de blev lidt urolige på et tidspunkt, var at teknikken drillede så meget".

Altså var børnene forholdsvis tålmodige med at teknologien "drillede", både i denne konkrete børnehave, og i alle de andre børnehaver, hvor vi så at der enten var problemer med internettet, med lyden eller med at få setup'et med en iPad sat sammen med en projektor eller stor skærm, til at virke i det hele taget.

På de fleste af testdagene, har det pædagogiske personale på et eller andet tidspunkt oplevet udfordringer i forhold til de teknologier, der er anvendt, og det har ofte været problemer med lyden, når der skulle vises film. Flere gange er det endt med, at børnene har måttet se filmen med den lille lyd, der kommer ud af iPad'en. Et sted hvor man ikke havde en projektor, og ikke havde en ledning til at forbinde iPad'en med den store skærm, valgte pædagogen at vise filmen direkte på iPad'en.

I en anden børnehave har man problemer med at sætte filmen op på en projektor med lyd fra et par ordentlige højttalere. Man har her en "biograf" med Xbox og PlayStation, men den mandlige pædagog, der i sin tid installerede udstyret er holdt op, og ingen ved hvordan det fungerer. Et andet sted havde man ikke adgang til børnehavens Apple-id, da den medarbejder der i sin tid havde installeret de nyindkøbte iPad's, var holdt op, og havde ikke videregivet informationerne. Så i denne børnehave kunne man ikke installere noget nyt på institutionens iPad's.

"Vi havde engang en mandlig pædagog her, som oprettede alle de her Ipads... .. Han er her ikke mere og jeg ved ikke noget om adgangskode eller noget som helst".

I forhold til animations app'en ser vi en pædagog, der en del udfordringer med at få sat iPad'en op, så børnene kan lave flyttefilm på gulvet. Den ene iPad sidder fast på bordet, og billedfeltet passer til papiret med baggrunden, og får ikke gulv og bordben med. Men børnehaven har fire iPad's, af tre forskellige typer, der har et forskelligt billedfelt. Så der skulle laves forskellige opsætninger til de enkelte iPad's.

Mange af pædagogerne giver i den forbindelse udtryk for, at de er overraskede over, at børnene i vidt omfang har formået at tilpasse sig til de teknologiske begrænsninger, fx i det tilfælde, hvor en pædagog er nødsaget til at vise filmen på iPad'en, så rykker børnene blot tættere sammen omkring pædagogen, og der var kun få klager over, at de ikke kunne se noget. En pædagog udtrykker sine oplevelser således:

"Men jeg er overrasket over hvor længe, de kunne koncentrere sig. Den eneste grund til at de blev lidt urolige på et tidspunkt, var at teknikken drillede så meget".

7. Udviklingstemaer

I dette afsnit præsenteres to særlige udviklingstemaer, "*Film og mediepædagogisk praksis med iPad som digital ressource*" og "*Børns kreativitet, kropslige udtryk og rumlige erfaringsformer*", der får hver deres underafsnit, hvor vi reflekterer ud over vores indholdet af denne undersøgelses datamateriale. Det første af temaerne tager udgangspunkt i en kollegas Ph. d. afhandling, mens det andet afsnit tager udgangspunkt i egne tidligere undersøgelser. I begge afsnit bruges materialet til at reflektere over iagttagelser vi har gjort i observationer eller i interviews på testdagene.

7.1 Film og mediepædagogisk praksis med iPad som digital ressource

I dette afsnit vil vi kort præsentere et interview, vi lavede med vores nye kollega Thilde Emilie Møller i forbindelse med vores analyse. Thilde har netop har forsvaret sin Ph.d. afhandling; "*Film i skolen. En undersøgelse af børns multimodale interaktioner i filmproduktionspraksis med iPads*", og vi interviewer og samtaler med hende, ved at vise udvalgte klip fra vores datamateriale. Efterfølgende kommer hun først med sine umiddelbare kommentarer, ud fra sine erfaringer fra skolen, og derefter drøfter, vi hvordan hendes erfaringer kan inspirere os i relation til vores undersøgelse af det film- og mediepædagogiske arbejde i børnehaven.

I dette afsnit vil vi så sætte fokus på to spørgsmål. For det første hvordan iPad'en kan fungere som en film- og mediepædagogisk ressource i børnehaven, og for det andet hvordan der kan arbejdes med multimodalitet og film i den pædagogiske praksis i børnehaven.

iPad'ens affordances

Det at iPad'en er mobil og at skærmen har den størrelse den har, spiller en helt særlig rolle, og giver børnene mulighed for et fælles blik. Via skærmstørrelsen rammesættes nogle muligheder, men børnene kommer med nogle sociale og kulturelle erfaringer, som smelter sammen i dette fælles blik. Der er flere børn bag ved en skærm, de står, sidder eller ligger sammen og kigger hele tiden. Efter hver handling skal de se, hvad det er de laver.

Erfaringerne fra filmproduktion i en filmpædagogisk praksis i skolen, viser at når man arbejder med iMovie på iPad'en, så lægges der op til at bryde med en lineær tænkning i produktionsprocessen. Børnene får mulighed til at reflektere undervejs i processen. Således kan der også sættes spørgsmålstejn ved, at film ofte produceres som lineære forløb med en indbygget progression. Der er her mulighed for at udvikle og designe andre typer læreprocesser, som i særlig grad bruger teknologien som en pædagogisk ressource. Teknologien inviterer til andre typer læreprocesser.

Det er spørgsmålet, hvorvidt børn tænker film lineært. På den ene side, er det erfaringen fra skolen, at børnene optager film i den rigtige rækkefølge, som en fortælling med et progressivt forløb. Men på den anden side er mindre børns fortællinger sjældent opbygget med en klar progressiv stringens. Og når de fortæller om film, er fortællingerne ofte usammenhængende og båret af barnets umiddelbare fascination af noget, de har set.

I forløbet ser vi en tendens til, at pædagoger i forbindelse med børns filmproduktion kommer til at understøtte en lineær produktionsform og fortællestruktur. F.eks. når der arbejdes med stopmotion i børnehaven, er det oftest pædagogen, der fungerer som instruktør og siger, hvornår børnene skal klikke og flytte.

Når børnene selv filmer, kan de godt følge et handlingsforløb, som de lige har set i en film, men når de skal konstruere en fortælling til en stopmotion film, har de vanskeligt ved at overskue et samlet handlingsforløb som struktur. De udvikler fortællingen undervejs.

I det andet klip vi viser Thilde, er hendes umiddelbare kommentar, at pædagogen er meget styrende i forhold til processen. Pædagogen rammesætter et forløb, hvor der først arbejdes med billeder, og så lægges der efterfølgende musik på. Det ses en klar lineær proces, med før-produktion i form af figurer der er lavet dagen før, produktion og efter-produktion hvor der lægges musik på filmen. Pædagogen er også meget styrende med sine hænder, Det er hendes touch på iPad'en, der er de styrende, så man kan derfor tale om at det er pædagogens film.

Touch som modalitet i et medieproduktionsperspektiv

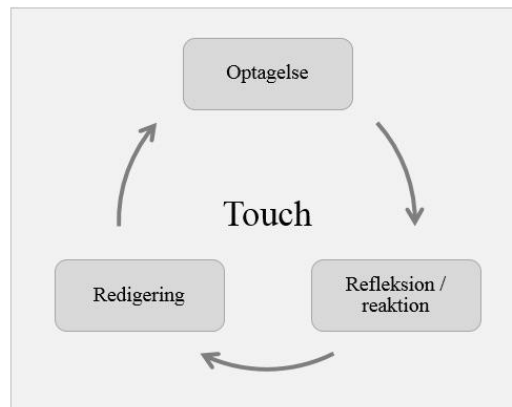
Touch er en modalitet på disse skærme, da den bliver vægtet lige så højt som det verbale sprog. I Thildes datamateriale er der mange eksempler på, at børn sammenarbejder gennem touch. I stedet for at sige noget til hinanden, så peger de, trykker og nikker. Deres kommunikation er ofte mere kropsligt end verbal. Dermed bliver samarbejdet mellem børnene også kropslig. Man kan her tale om, at filmproduktionen så at sige går gennem fingrene. Vi optager og vi toucher. Vi sletter og klikker igen. Der kan komme flere hænder ind over. Man kan filme, rykke rundt, slette og eksportere på samme skærm. Ét klik er magtfuldt, og kan slette alt.



Man kan altså sige, at både det verbale sprog og touch er en modalitet. Det er måder at skabe betydning og indhold på, og det er en modalitet, hvor igennem vi skaber betydning. I sin Ph.d. afhandling skriver Thilde:

”I forbindelse med studier af hvordan gestik kommer til udtryk i forskellige læringssituationer med touch-teknologier anses touch som tilhørende gestik for at være en afgørende mode for børn og unges læring i en literacy-kontekst (Walsh og Simpson, 2013, 2014ab; Wohlwend, 2015; Sakr m.fl., 2014:52). Disse studier stiller blandt andet spørgsmål til, om den fysiske handling af touch ændrer den måde børn og unge søger information på, tænker på og arbejder med literacy på”. (Møller, 2017. s.72)

Touchmedier som iPad'en lægger op til en cirkulær produktionsform, hvor man er mere eksperimenterer med de filmiske udtryk og fx arbejder med kortere filmsekvenser. Den cirkulære produktionsform betyder, at man optager og reflekterer under optagelsen, samt foretager en løbende redigering undervejs. Måske har man lavet et manuskript, men man redigerer hver indstilling efter optagelse.



(Møller, 2017. s. 116)

Dermed kan man tale om to filmformater, som tilbyder noget forskelligt og udfordrer børn og pædagoger på forskellige måder. Skal børnene lære at lave gode film, eller vil man prioritere at komme frem til det bedste produkt, så er det lineære forløb velegnet til at arbejde med alle filmfaglige elementer. Men skal man arbejde med enkelte elementer, så som billedperspektiver og indstillinger, eller vil man prioritere børnenes egen tilgang, så kan der med fordel arbejdes med et mere eksperimenterende format.

Når vi skal udvikle en filmpædagogisk praksis, så skal vi dermed have en anden tilgang til og forståelse af hvad "touch" betyder for børn, når de deltager i filmpædagogiske produktionsforløb. Både i relation til planlægning af læreprocessen, og i forbindelse med samarbejde børnene imellem og i forhold til den voksne, kan touch teknologien give nye måder at fortælle historier på i den pædagogiske praksis.

Den filmiske fortælling udvikles undervejs, og dermed kan det legende få en helt særlig betydning i produktionsprocessen, når fortællingen skabes gennem den fælles leg. Man kan tale om et helt ny filmformat, der er lavet på touchskærme. Måske behøver vi ikke tale om enten eller, altså et lineær produktionsforløb eller et cirkulær, hvor optagelse, refleksion og redigering gentages over tid.

Filmfaglighed favner ikke alene denne teknologiske og mediemæssige udvikling. Det kropslige (blikretning, gestik, bevægelse, rytme, pause) har også en særlig betydning som en udtryksform, og skal medtænkes i forståelsen af den film- og mediepædagogiske praksis. Vi skal derfor blive bedre til at anerkende og forstå det kropslige, ikke kun når vi optager og præsenterer noget for hinanden, men også når vi analyserer filmpædagogiske forløb og ikke mindst i forbindelse med, at vores opmærksomhed er rettet mod interaktioner børnene imellem, mellem børn og voksne og i interaktionen med de digitale teknologier.

Samarbejde er et nøgleord i den forbindelse. Det multimodale får i relation hertil sin berettigelse, da børn ofte samarbejder gennem kroppen, gestik og blikket. På skærme er vi meget multimodale, men i det fysiske rum og sammen er vi måske ikke så gode til det. Og det skal vi også lære børn i dag.

I gennem flere projekter har vi erfaret, hvordan inddragelse af iPad'en i den pædagogiske praksis, har fungeret som et inkluderende aspekt i den pædagogiske praksis (Schrøder, Søndergaard & Frøkjær, 2015). Vi er ikke tidligere kommet forklaringer på, hvorfor dette sker, men har blot kunnet konstatere, hvordan børn der har været udgrænset i forhold til resten af gruppen, i langt større udstrækning har været inddraget, når iPad'en har været udgangspunktet for leg og pædagogiske aktiviteter. Det vil være interessant at undersøge nærmere, og forklaringen netop findes i touch som modalitet.

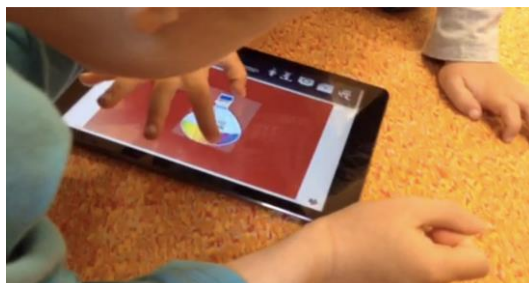
Sammenhængen mellem proces og produkt

Vi kan i vores projekt se, at pædagoger ofte er meget optagede af at sikre frembringelse af det gode produkt. Thilde giver udtryk for, at det også i vidt omfang kendetegner lærerne i hendes projekt. Thilde har i sit projekt analyseret på processen i filmproduktionen, og sætter fokus på at den er vigtig og måske af større betydning end produktet. Hun har eksempler på grupper af børn, der har haft en god og konstruktiv proces, men som efterfølgende ender med at få et dårligt produkt. Og hvis vi efterfølgende kun evaluerer produktet, så kan vi spørge os selv, hvad børnene så har lært. Måske har de lært at samarbejde, men de har ikke lært at lave en god film. Men hvis fokus er rettet mod at kunne samarbejde og være kropslig lydhøre over for hinanden med et mobilt medie som ressource, så skal vi se anderledes på forholdet mellem proces og produkt.

Vi har i vores undersøgelse kun besøgt de deltagende børnehaver én gang, og kan ikke vide om det pædagogiske personale i tidligere eller efterfølgende film- og mediepædagogiske aktiviteter har haft større fokus på processen, end i afprøvninger vi har observeret. Og det er værd at overveje, om det er interessant at skelne mellem professionel og pædagogisk filmproduktion, hvor den professionelle alene fokuserer på resultatet og produktets beskaffenhed. Den pædagogiske produktion belyser proces og relationer, og betragter det samlede forløb som en læreproces. Dermed må vi også evaluere disse væsensforskellige produktionsformer på helt forskellige måder. Det vi umiddelbart ser, er at børnene i det væsentligste har deres fokus på processerne, på legen med at lave film, selv om de godt kan lide at vise deres film efterfølgende.

7.2 Børns kreativitet, kropslige udtryk og rumlige erfaringsformer

I dette afsnit vil vi præsentere nogle indikationer på børns kreative udtryksformer, deres kropslige udtryksformer og deres forhold til det rumlige i forhold til det film- og mediepædagogiske arbejde.



To drenge sidder på gulvet i en dansk børnehave, og de er af deres pædagog, sat til på iPad'en at lave et par sider til en ebog, hvor de præsenterer sig selv. De skulle tage et billede af hinanden, sætte det ind i ebogen, skrive deres navn under billede og optage en lille lydsekvens, hvor de fortæller om noget, de er optaget af. Som "belønning" måtte de så sætte et klistermærke, som børnene kalder det, på siden.

De to drenge gjorde, hvad pædagogen forventede, men da de kom til at skulle sætte klistermærket på siden, udviklede deres aktivitet sig til en leg, der gik i en helt anden retning. Da jeg nåede at finde min telefon frem, og optage drengene, var de godt i gang:

Den ene dreng (dreng 1) sidder med højre hånd på gulvet, og den anden på iPad'en. Med to fingre gør han klistermærket større. Meget større end skærmen på iPad'en, så der til sidst kun ses en farve. Dreng 1: "Nu er det hvidt". Dreng 2: "Det er sne".

Med højre hånd trykker drengen på ikonet for klistermærker, og vælger en bamse. Herefter bruger han højre hånd til at navigere på iPad'en, og venstre til at støtte i gulvet. Dreng 2: "Det er en bjørn". Dreng 1: "Nu bliver der vellsnssten drøp" (kan ikke høres tydeligt på optagelsen).

Dette klistermærke gøres også meget stort. Dreng 2: "Oøøj".

Billedet gøres så stort, at der kun kan ses en rødlig farve. Begge drenge hviner begejstret. Dreng 1: "Nu bliver der lava". Dreng 2: "Osse hvidte". Der trykkes igen på ikonet, til klistermærkerne, og der vælges et mærke med en ballon, hvor der står Happy Birthday. Billedet gøres stort, men der er stadig flere farver og hjørnet af noget tekst på skærmen. Dreng 2: "Ohr, se lige der". Dreng 1: "Se lige der", samtidig med at han skubber iPad'en hen mod nogle andre drenge, der er kommet til. Derefter klikkes der igen på ikonet, til klistermærker og optagelsen er slut.

Her ser vi to drenge, der som på testdagene er sat i gang med en aktivitet, tilrettelagt ud fra pædagogiske overvejelser over børnenes mulige læring med de digitale teknologier. Og som vi har set ved afprøvningserne, prøver børnene at udføre opgaven ud fra de betingelser det pædagogiske personale har sat op. Men efterhånden blev de grebet af legen, og aktiviteten ændrede form, til noget mange pædagoger ville have grebet ind over for. I denne leg udspillede børnenes kreativitet sig, hvor de legede med mediet og

omformede det til noget der gav dem mening. De skabte billeder der kunne inddrages i deres lege, som sne og lava, der sandsynligvis ville være brugbare ingredienser i den leg børnene legede før de blev sat i gang med denne pædagogiske aktivitet, eller det kunne være brugbare ingredienser i den efterfølgende leg på legepladsen. Og samtidig er de i gang med at udvikle deres æstetiske udtryk.



Malcolm Ross' opfattelse af dialektikken i den skabende proces (Austring & Sørensen, 2006: s. 149)

Det æstetiske arbejde indebærer en mediering, der skal forstås som en dialektisk, eksperimenterende, skabende proces fra den første idé til et endeligt udtryk (Austring & Sørensen, 2006). Ud fra de indtryk man får i verdenen skabes impulser, der udvikler sig til en idé ved hjælp af fantasien. Gennem det kreativt skabende arbejde med de valgte materialer og i forhold til de valgte medier udvikles et formudtryk. Dette formudtryk oplever den æstetisk arbejdende selv som et indtryk, der danner udgangspunkt for udviklingen af nye idéer og ændrede formudtryk. Denne proces kan ske igen, men når formudtrykket opleves som endeligt, og produktet præsenteres for omverdenen, afføder den respons produktet får nye impulser og udtryksbehov.

Børn har selvfølgelig brug for det pædagogiske personales input i forhold til udviklingen af deres film- og medie kompetencer, men når børnene eksperimenterer og udforsker i deres egen praksis, så opstår der ny internaliseret læring. Børnehavebørn bruger ikke blot en finger til at styre iPad'en, når de laver film- og mediepædagogiske aktiviteter, de benytter hele kroppen. Vi har set børnene imitere bevægelserne der skal foregå på filmen, de er i gang med at lave. Vi har set børnene kravle rundt, hoppe, rejse sig og lægge sig alt imens de var ved at optage en film. Og vi har set børn "vråde sig i latter", når de har set noget sjovt på filmen. Så det vil være relevant at spørge om denne kropslighed, også har betydning for børnenes opfattelse af rumligheden i de forskellige film- og mediepædagogiske aktiviteter.

Der er ikke lavet meget forskning i børnehavebørn filmproduktion, så hvis vi vil have inspiration og begreber til at udvikle en forståelse af børnene film- og mediepraksis, må vi ty til andre discipliner. I sin Ph.d. afhandling "Rumopfattelser i børns billeder" forholder Ingelise Flensburg (1994) til rumlig kognition, hvor hun skelner mellem rumlig adfærd og rumlig repræsentation. Altså på den ene side børnenes adfærd i rummet, fx orienteringsfunktionen som bruges til at finde vej mellem de forskellige punkter. Det er også

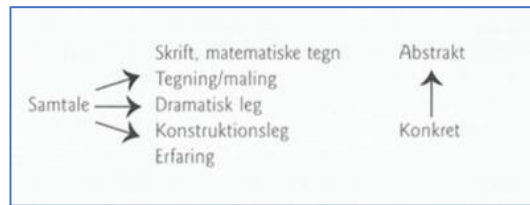
denne evne, der bruges, når forskellige objekter i et rum skal lokaliseres i forhold til egen placering, og til at kunne angive retninger. På den anden side omhandler den rumlige kognition børns forestillinger, fremstillinger eller afbildninger. Det vil sige evnen til at forestille sig genstande for det indre øje, som kan kaldes forestillingsskemata, og måden denne forestilling kan udtrykkes på, hvilket kan kaldes de ydre repræsentationer, rumlige fremstillinger eller billedskemata. "Forestillingsevnen er basis for kreativ produktion og afhængig af den rumlige tænkning" (Flensborg, 1994: s. 5).

I et af interviewene påpegede en af pædagerne at børnehalebørns forståelse af det to dimensionale billedes mere abstrakte struktur ikke var udviklet, under henvisning til Viktor Lowenfeld og W. Lambert Brittain's (1973) bog "Kreativitet og vækst", og at børn når de tegner biler, ser man jævnligt tegninger, hvor biles forlygter, baglygter og side, ses samtidig.

Mindre børns rumrepræsentationer er i det væsentligste baseret på deres erfaringer fra den visuelle verden, og når det lille barn fx tegner et objekt kan de enkelte dele være udtrykt i forenklede dele, som prikker, streger og cirkler, der nogenlunde er placeret i overensstemmelse med, hvor de sidder på det virkelige objekt. Men perspektivet i tegningen, kan være fordrejet, og tegningen kan være en sammenfatning af de af alle de optiske forandringer, der opleves, når man bevæger sig rundt om objektet (Flensborg & Sørensen, 1997).

Det har ikke været inden for denne undersøgelses rammer at fokusere på, hvorvidt børn har en bedre forståelse af det tre dimensionale scenarie, end af de to dimensionale, og om det derfor vil være bedst at starte med at lave 3d flyttefilm frem for flyttefilm i 2d, men vore datamateriale viser umiddelbart, at i de afprøvninger hvor børnene har arbejdet med 3d flyttefilm, er der flere børn der udviser aktiv deltagelse, og at der er flere børn, der har idéer til fortællingen, end der er, der hvor der laves 2d film. Men der kan være andre årsager til dette, fx kan der være forskelle i børnegruppernes sociokulturelle baggrunde, så der er brug for en dybere undersøgelse, før vi kan sige noget med sikkerhed.

Med udgangspunkt i Piaget, hævder Arne Trageton (2004) at børn helt op til 10-12 års alderen kun kan lære ved konkret-operationel virksomhed, og da leg altid er konkret-operationel, er dette et gunstigt udgangspunkt for begrebslæring. Samtidig påpeger han, at tegning og maling (todimensionale produktionsformer) er mere abstrakt end det han kalder konstruktionsleg (en mere tredimensionel produktionsform).



(Trageton, 2004: s. 34)

Hvis Trageton har ret, kan der være noget om, at børnene i de film- og mediepædagogiske aktiviteter hvor de skal lave film, kan have svært ved umiddelbart at nå op på det abstraktionsniveau, det kræver at lave 2d flyttefilm, og vi har set at mange børn har svært ved at begribe, hvordan en todimensionale flade, der til og med ligger på gulvet, kan blive til en film. Børn er vant til at se film, der jo vises i to dimensioner, men de billeder der er taget af børnene, eller billeder børnene selv tager, er repræsentationer af noget rumligt oplevet eller noget rumligt, som kunne være oplevet. Og meget tyder på, at børnene gør denne sammenligning.

Det er tidligere foreslået (Søndergaard, 2007) at man kan når men begynder at lave film i børnehaven, kan tage udgangspunkt i de dukker og figurer børnene i forvejen leger med, og hvor børnene filmer deres leg med disse foran kameraet. Her blev det så også foreslået, at børnene efterfølgende kunne tage billeder af deres leg, som de derefter satte sammen til en film, inden de begyndte på at lave stopmotion film. Vi har iagttaget under afprøvningerne, at mange af filmoptagelserne var helt voksenstyrede, og vi har hørt i interviewene, at mange af pædagogerne oplevede at det var svært at forstå, at man skulle tage et billede, rykke på en figur, en tegning eller en person, for så at tage endnu et billede. Og at dette tilsammen ville blive en film, så måske skal man gå langsommere til værks, og lade børnene selv lege med filmmediet som udgangspunkt.

8. Opsummering og anbefalinger

Med udgangspunkt i undersøgelsens fem undersøgelsesspørgsmål vil vi her lave en opsummering af undersøgelsens resultater, og derved samle anbefalinger til, hvordan man i fremtiden kan udvikle en film- og mediepædagogisk praksis.

8.1 Besvarelse af undersøgelsesspørgsmålene

I dette afsnit ønsker vi at besvare vores undersøgelsesspørgsmål kronologisk, som de er præsenteret under afsnittet "Problemstilling og undersøgelsesspørgsmål".

8.1.1 Hvilken tilgang til iPad og film har børn i den pædagogiske praksis?

I survey'et fremgår det at iPad'en er en teknologi, et værktøj eller et legetøj der tages frem ved særlige lejligheder. Det kan være dagligt, ugentligt eller sjældnere, med det er væsentligt at bemærke at iPad'en i ingen af de ti deltagende børnehaver er noget børnene har direkte adgang til. Nogle steder er det det pædagogiske personale der beslutter hvornår den tages frem, og andre steder kan børnene spørge om lov til at få iPad'en frem, så de kan spille eller lege med den.

I survey'et fremgår det også at film primært bruges til enten underholdning eller til at få information om de emner og temaer der tages op i den pædagogiske praksis. Og i de børnehaver hvor film benyttes som informationskilde, vises der oftest film.

iPad er en udbredt teknologi i familier og børns hverdagsliv i dag, og det kan tydeligt mærkes i den pædagogiske praksis. Vi har iagttaget de fleste børn går legende og eksperimenterende til brugen af iPad'en. Men ligesom blandt voksne er der børn, der har brug for trygheden i, hvad der sker når man trykker på skærmen, og som ikke er de første der tager fat i iPad'en. Derfor er det vigtigt at det pædagogiske personale er opmærksomme på, om disse børn trækker sig fra brugen, eller om de blot indtager en position med legitim perifer læring, hvor de bliver trygge ved brugen og lærer hvordan de skal gøre, ved at observere de andre børn.

Vi har iagttaget, at børnene generelt har været meget optaget af de film, der er blevet vist. Børnene har levet sig ind i filmene, og ved visningerne af de længere film, har vi set en fordybelse og koncentration, som i medierne ofte italesættes som forsvundet fra barndommen i dag. Under visningen af de korte og sjove film, har børnene grines og kommenteret på filmene undervejs. Og vi har iagttaget at børnene også var optaget af filmene, selv om de havde set dem flere gange før.

Det er tydeligt at børn har en erfaring med at se film hjemme fra, og vi hører i enkelte af interviewene at nogle børn synes at de film der vises i Børnebiffen er for kedelige eller for pattede. Men i samtlige afprøvninger, har vi set børn der både har været optaget af den film de har set, og som har været aktivt deltagende i den efterfølgende snakke om filmen. Flere børn har vist at de har filmanalytiske færdigheder, ved fx at udbryde da en elefant cykler og begynder at flyve; "Nu drømmer han". Men selv om flere børn allerede i børnehavealderen har nogle udviklede filmanalytiske færdigheder eller kompetencer, er det vigtigt at huske på, at det ikke er alle børn der har udviklet disse i forbindelse med at se film hjemme, så børn har stadig brug for vejledning og inspiration til bedre at kunne forstå film, som de kan få ud med udgangspunkt i PixiFilm materialet og Filmcentralen app'en.

8.1.2 Hvorledes understøtter digitale ressourcer (som fx Pixiark og iPad app's) børns mulighed for at udtrykke sig og dermed at indgå i fællesskaber?

Det film- og mediepædagogiske materiale, PixiFilm materialet og Filmcentralen app'en, fremstår som en inspirerende kombineret videns- og materialebank. Når man først har lært at finde hen til PixiFilm materialet på internettet og lært at finde rundt i app'en fremstår materialet tilgængeligt.

Men hvis man skal kunne bruge app'en optimalt i en film- og mediepædagogisk praksis, er det vigtigt, at der ud over henvisninger til app'ens eget materiale og filminstitutets hjemmeside, også henvises til eksterne ressourcer fx til forskellige app's der kan udføre eller forfine de opgaver der beskrives i materialet. Der skal være link vejledninger til let tilgængelige app's, hvor man kan redigere sine film, lave green screen optagelser og manipulere lydoptagelser.

Når man i app'en bliver opfordret til at producere fx en animation, kan man finde links til app'ens egne sider om temaet, men der kunne i hjælpe-sektionen være en "Kom i gang vejledning", der ikke kun forholder sig til det tekniske, men også viser gennemgangen af et pædagogisk forløb. I det hele taget kan det være lidt svært at finde rundt app'en, specielt hvis man ikke lige ved, hvad man skal søge på. Og så mangler der en liste over de film, app'en stiller til rådighed.

Det fremgår ikke umiddelbart, hvad der er idéen med "Ords-katten", som findes på nogle få ark i PixiFilm materialet, men som er blevet implementeret i app'en "Filmcentralen", og vi har på testdage ikke observeret noget, der bruger dem. Hvis dette element skal bibeholdes, bør der laves en vejledning til og argumentation for brugen af "Ords-katten".

Specielt PixiFilm materialet kan fremstå lidt skolastisk, hvor rækkefølge, opsætning og indhold i de film- og mediepædagogiske aktiviteter, kan opfattes som en opfordring til at arbejde med stoffet i en konceptuel form. Til alle testdage, havde de deltagende pædagoger fået udleveret et skriv, hvor indholdet var hentet i app'en, men som det fremstod på deres udprintede papirer, opfattede de fleste af pædagogerne det som en "opskrift" på hvordan de skulle gennemføre dagen og de film- og mediepædagogiske afprøvninger, på trods af at det i en følgeskrivelse var blevet påpeget at de skulle se materialet som inspiration. At det pædagogiske personale agerede som de gjorde, skyldes til dels at de ønskede vise repræsentanterne fra projektet og os, det de regnede med at vi ville se. Men ud fra datamaterialet fremgår det også, de digitale ressourcer generelt kan være styrende for, hvordan de film- og mediepædagogiske aktiviteter gennemføres helt konkret. Det vil derfor være vores opfordring, at der gøres endnu mere ud af, at præsentere materialet som inspiration, og at påpege at den enkelte pædagog skal tilrettelægge aktiviteterne ud fra egen kontekst.

8.1.3 Hvordan arbejdes der med multimedialitet og film i den pædagogiske praksis?

Det har i denne undersøgelse ikke været muligt at undersøge hvordan der arbejdes med multimedialitet og film i den almindelige pædagogiske praksis, da alle observationerne er foretaget som en del af en afprøvning, hvor det pædagogiske personale har fulgt en opskrift på et film- og mediepædagogisk forløb. Men der kan ud fra den tilgang det pædagogiske personale har haft til afprøvningserne, og ud fra deres svar i survey'et og ud fra interviewene alligevel godt gives et kvalificeret bud.

Det at iPad'en med sin multimedialitet er blevet tilgængelig i børnehaver, har været årsag til en meget større udbredelse af det mediepædagogiske arbejde. Uden at have evidens for det, er der noget der tyder på, at efter iPad'en er blevet implementeret i de danske børnehaver, vises der også flere film i børnehaverne.

Vi har i dette testforløb set at der er arbejdet med både lyd og billede, men i forhold til lyd, har det væsentligst været at indsætte færdigfabrikerede musikstykker i den stopmotion film man har lavet. Vi har ikke set arbejde med lyd som en modalitet, hvor børnene selv er skabende. Og man kunne inddrage app's hvor børnene selv komponerede baggrundsmusikken, og børnene kunne have optaget lydeffekter til deres film. Til gengæld har vi set, hvordan børn fandt det sjovt at lege med musik, der udtrykker forskellige stemninger, som Film-X animations app'en giver mulighed for, at sætte de på deres stopmotion film.

Endelig har vi i afprøvningserne heller ikke set iagttaget, at der i særlig stor udstrækning er arbejdet med tekst og sprog. Ud over aktiviteten hvor børnene blev udspurgt om deres forståelse af handlingen i de film de så. når der blev snakket om filmene. I afsnittet "Positioner i pædagogiske praksis" har vi beskrevet en afprøvning, hvor en pædagog lavede en stopmotion film sammen med tre børn. Her prøvede pædagogen at samtale med børnene om en handling, men dels holdt hun fast på, det overordnede udstukne tema, hvilket i nogen udstrækning fik børnene til at trække sig, og dels var børnene usikre på, hvad og hvordan man kunne arbejde med handlingen i en stopmotion film.

8.1.4 Hvorledes fungerer iPad som film- og mediepædagogisk ressource?

Som skrevet ovenfor er iPad'en en udbredt teknologi i familierne og i børnene hverdagsliv, hvilket tydeligt kan mærkes i den pædagogiske praksis. De fleste børn kender til brugen af en iPad, og selv om mange af børnene mest har brugt den til at spille på, har vi iagttaget at det falder forholdsvis nemt også at bruge den som et redskab. Dette skal ikke forstås, som om alle børn umiddelbart har kompetencer til at bruge iPad'en uden vejledning fra det pædagogiske personale eller fra de andre børn, men iPad'en er qua touch

teknologien, de store og tydelige ikoner, de få knapper og sin mobilitet er den bedst kendte teknologi for tiden til anvendelse i den pædagogiske praksis.

Som film- og mediepædagogisk ressource er iPad'en både den teknologi der kan vises film på eller fra, den teknologi der kan tages billeder, optages lyd og optages film på og den er samtidig den ressource hvor film, billeder, lyd og læringsmateriale ligger på. I en børnehave hvor der ikke er særskilte undervisningslokaler eller værksteder til medieproduktion, er iPad'en med de mange modaliteter, nemme tilgængelighed og store mobilitet en meget brugbar ressource.

Samtidig skal det fremhæves, at iPad'en som film- og mediepædagogisk ressource kan lukke op for andre produktions- og refleksionsformer. Når børn laver film på iPad'en kan de samarbejde på andre måder, end vi hidtil har set i forbindelse med traditionel filmproduktion. Touchfunktionen åbner op for, at børn bruger mange sanser, når de laver film. Produktionsprocessen kan blive mere eksperimenterende og fællesskabsorienteret. Og endelig kan der arbejdes med refleksion i forløbet på en mere naturlig måde. Proces, resultat og produkt kommer til at hænge bedre sammen.

Det er dog vigtigt at pointere at der ofte er for få iPad's i børnehaverne til at den umiddelbart vil indgå som en meget benyttet ressource, og ikke blot som en underholdningsteknologi med spil og film. Samtidig er det vigtigt at iPad'en tages alvorligt som et værktøj der skal vedligeholdes, hvis den skal fremstå som en relevant film- og mediepædagogisk ressource. Så skal der være styr på Apple-id'erne, kabler og det trådløse netværk skal være i orden.

8.1.5 Hvilke positioner indtager pædagoger i den film- og mediepædagogiske praksis, herunder hvilke teknologi- og medieforståelser præger denne praksis?

Vi har i undersøgelsen iagttaget tre forskellige positioner den enkelte pædagog indtager og veksler imellem gennem det konkrete arbejde i den film- og mediepædagogiske praksis. Samtidig kan vi skelne mellem to teknologi- og medieforståelsen, som en tværgående dimension, der indgår i relation til de tre positioner pædagogerne indtager.

Alle de pædagoger vi har observeret på, har i løbet af forløbet bevæget sig rundt mellem de tre positioner, der er beskrevet i afsnittet "Positioner i pædagogiske praksis". De har alle indtaget positionen som den vidende, hvor de har haft kendskab til opgaven gennem det udsendte materiale, men også fordi det at være pædagogen, eller den voksne, per definition giver denne magt, som Berit Bae kalder definitionsmagten. Samtidig er alle indgået i positionen som den støttende, der jo både defineres i begrebet at være pædagog,

og som gennemsyrrer hele det mindset der ligger i professionen, nemlig at vi er der for børnenes skyld. Og som vi viser i analysen italesætter de interviewede ofte, det at skulle hjælpe, understøtte, trøste og inkludere børnene.

Vi ser også at pædagogerne indtager den tredje position som den undersøgende, dels fordi dette projekt har været anderledes end den pædagogiske hverdag. I dette projekt har det pædagogiske personale fået til opgave, at arbejde med noget de ikke har prøvet før. Til gengæld er det mere spredt, hvordan pædagogerne indtager den undersøgende position sammen med børnene, i udforskningen af mediets og de digitale teknologiers muligheder. Og vi mener, at der er brug for en fælles eksperimenteren sammen med børnene, hvis den film- og mediepædagogiske praksis skal udvikles i børnehaverne.

I afsnittet "Teknologiforståelse og teknologibrug" beskriver vi den aktive og den passive teknologiforståelse, og både i survey'et og i interviewene fremgår det, at det har været den passive teknologiforståelse der har været den fremherskende i de fleste af børnehaverne. Teknologien er her set som et supplement til den pædagogiske praksis, hvor børnene har kunne se film på regnvejrsdage eller ved særlige lejligheder, og hvor børnene har haft mulighed til at spille forskellige udvalgte spil afslapning, med en pædagogisk argumentation om læring. I enkelte af børnehaverne har der været en mere aktiv teknologiforståelse, og de digitale teknologier har været inddraget aktivt i den pædagogiske praksis, dels til at understøtte og udvikle eksisterende pædagogiske aktiviteter, og dels til at udfordre disse og udvikle nye pædagogiske aktiviteter eller en ny pædagogisk praksis.

8.2 Udviklingen af en ny film- og mediepædagogisk praksis

I udviklingen af en ny film- og mediepædagogisk praksis ser vi tre udviklingsscenarier (Christensen & Søndergaard, 2017), hvor der rettes fokus mod pædagogiske eksperimenter, der hver for sig bør implementeres i den daglige pædagogiske praksis. Dette for at udfordre den traditionelle dagsorden og understøtte nye måder at organisere og strukturere det pædagogiske arbejde på, og derved udvikle en ny mediekultur i børnehaverne.

Det første udviklingsscenarie omhandler fysiske og virtuelle eksperimenterende værksteder, hvor børn og voksne i fællesskab eksperimenterer med nye kommunikations-, produktions- og refleksionsformer. Ikke forstået på den måde, at man behøver at etablere et fysisk medieværksted, i lighed med sy- og træværksteder, som de har gjort i én af de deltagende børnehaver. Men det skal forstås sådan, at der i den pædagogiske praksis gøres plads til fysiske og virtuelle film- og mediepædagogiske aktiviteter, hvor både

børn og voksne undersøger og eksperimenterer med brugen af de digitale teknologier, og finde nye måder at bruge dem på.

I forhold til filmproduktion kan det fx være, at der i stedet for at følge den traditionelle lineære film produktionsmodel, eksperimenteres med den cirkulære produktionsform, som beskrevet i afsnittet "Film og mediepædagogisk praksis med iPad som digital ressource", der lægger op til en mere eksperimenterende arbejdsgang. Og i forhold til de mediepædagogiske aktiviteter på iPad'en, lægger dette udviklingsscenarie op til, at både det pædagogiske personale, men også børnene, efter de har afprøvet aktiviteterne fra PixiFilm materialet eller fra App'en, og er blevet mere fortrolige med teknologierne og de præsenterede aktiviteter, i de enkelte børnehaver eksperimenterer og selv udvikler nye aktiviteter, der passer ind i deres kontekst.

Det andet udviklingsscenarie omhandler et fokus på det mediepædagogiske håndværk med brug af digitale og netbaserede ressourcer, hvor der arbejdes konkret og i praksis med forskellige medier, genrer og udtryk. Og her lægges op til, at når børn og voksne har eksperimenteret med at lave film, og er blevet fortrolig med de forskellige teknologier og teknikker, fx begynder at eksperimenterer med indholdet i de film de laver, og begynder at forholde sig til forskellige filmformater, filmgenre og forskellige filmiske udtryk. Altså når teknologibrug og filmiske teknikker er under kontrol, så kommer turen til det filmiske indhold.

Endelig omhandler det tredje udviklingsscenarie et fokus på nye arbejdsformer, hvor der kan eksperimenteres med roller og relationer, på tværs af tid, sted og rum. I afsnittet "Positioner i pædagogiske praksis" har vi beskrevet tre forskellige positioner, pædagogen indtager i den pædagogiske praksis. Den ene af positionerne, den undersøgende, eksisterer allerede nu i en pædagogiske praksis, men i fremtidens pædagogik vil der blive større behov for at pædagogen kan indtage denne position.

Mange forfattere blandt andre Ken Robinson (2013) påpeger nødvendigheden i at ændre uddannelsessystemet, helt ned i førskolen, hvor der i fremtiden skal lægges mere vægt på at udvikle børnenes kreativitet. Samtidig kan vi opleve børn, der på specielle områder har en større viden gennem opslag på YouTube eller lignende, om fx dinosaurer, end de voksne, og derfor må børnenes læring understøttes på nye måder. På den ene side kan man sige at den ønskede udvikling, ligger tæt op af traditionel dansk børnehaver pædagogik, men på den anden side kan denne pædagogik udvikles, hvor vi i større udstrækning gør talemåden, at følge børnenes spor til virkelighed. For at dette skal kunne lykkes, er det nødvendigt at det pædagogiske personale også bliver mere undersøgende, og interesseret i at lære sammen med børnene.

Når der i udviklingsscenariet nævnes, at dette skal ske på tværs af tid, sted og rum, skal det forstås i forhold til, at de digitale forældre kommunikations platforme, hvor det pædagogiske personale dokumenterer hverdagen i børnehaven, bevirker at skellet mellem hjem og institution allerede nu er udvisket i en vis udstrækning. Forældrene kan fortsætte børnehavens aktiviteter i week-enden, og samtale med børnene om det de har lavet i ugens løb med udgangspunkt i billeder pædagogerne har delt, og som børnene måske selv har taget. Dette må det pædagogiske personale tage med i deres overvejelser, i planlægningen af den film- og mediepædagogiske arbejde.

9. Referencer

- Arlie-Søborg, L. (2013). Film- og mediekompetence og æstetiske læreprocesser. I *Børn Kunst Kultur – i en hverdag der dur*. Inspiration til pædagoger, lærere, kunstnere og kulturformidlere. Kulturstyrelsen. Tilgængelig på: <http://slks.dk/publikationer/publikationsarkiv-kulturstyrelsen-2012-2015/boern-kunst-kultur-i-en-hverdag-der-dur/>
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring*. Grundbog om æstetiske læreprocesser. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bae, B. (2004). Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie. Hio-rapport 2004 nr. 25. Oslo. Brok, L. S. & Schrøder, V. (2014). Hvordan ændrer teknologier læreres praksis, og hvad skal lærere lære om teknologi i lærerarbejdet? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* no. 3.
- Borgmann, A. (2006). Technology as a Cultural Force: For Alena and Griffin. *The Canadian Journal of Sociology*.
- Brandt- Pedersen, M. (2010). Filmfagligheden der blev væk. En filmpædagogisk status i et nationalt perspektiv. i. Christiansen, H-C. mf (red). *Læring med levende billeder*. København: Samfundslitteratur
- Brok, L. S. & Schrøder, V. (2014). Hvordan ændrer teknologier læreres praksis, og hvad skal lærere lære om teknologi i lærerarbejdet? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* no. 3.
- Christensen, O. & Støvelbæk, F. (2014). Når alle elever er aktører – udvikling af en mediepædagogisk praksis i skolen AVU-Medier, København. Lokaliseret (13.11.15) http://www.avumedier.dk/Libraries/Dokumenter/N%c3%a5r_elever_er_akt%c3%b8rer.sflb.ashx
- Christensen, O. & Søndergaard, S. (2016). Dannelse og digitale teknologier i dagtilbud. I Friis, K. & Østergren-Olsen, D. (red) *Literacy og læringsmål i dagtilbud og børnehaveklasse* København: Dafolo
- Christensen, D. (2016). *Medieudviklingen 2016*. DR Medieforsknings årlige rapport om udviklingen i danskernes brug af elektroniske medier. København: DR Medieforskning

- Due, B. (2017). Multimodal interaktionsanalyse. Med videoetnografisk dataindsamling. København: Samfundslitteratur
- Flensburg, I. (1994). Rumopfattelser i børns billeder. Relationer mellem rumlig orientering og visuel repræsentation. København: Danmarks Lærerhøjskole
- Flensburg, I. & Sørensen, B. H. (1997). Temaer i billedpædagogik. København: G. E. C. Gad
- Frøkjær, T. & Søndergaard, S. (2017). Sciencedidaktik, leg og digitale teknologier i dagtilbud. I Ritchie, T. & Tofteng, D. (red) Didaktik for pædagoger. København: Billesø & Baltzer
- Gulløv, E. (1999). Betydningdannelse blandt børn. Gyldendal. København.
- Hasse, C. (2011). Kulturanalyser i organisationer. Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser. København: Samfundslitteratur.
- Hasse, C. & Brok, L. S. (2015). Tekumodellen. Teknologiforståelse i professionerne. København: U Press.
- Hjarvard, S. (2013). The Mediatization of Culture and Society. London and New York: Routledge.
- Johansen, S. L. (2014). Børns liv og leg med medier. Frederikshavn: Dafolo
- Knudsen, I. M. & Ødegaard, E. E. (2011). Fotofloker. Vilkår for barns deltagelse når digitale billeder tas i bruk. Nordisk Barnhageforskning vol 4nr 2 s. 115-128.
- Kornerup, I. & Christensen, K. S. (2015). Why stick to cirkel time? Cirkel time as a participatory Challenge for both children and preeschools teachers . Paper to present at NFPF, Göteborg.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1973). Kreativitet og vækst. København: Gjellerup
- Møller, T. (2017). Film I skolen. En undersøgelse af børns multimodale interaktioner i en filmproduktionspraksis med iPads. Upubliceret Ph. d. afhandling.
- Rambøll Management Consulting (2014). Kortlægning af digitale redskaber på dagtilbudsområdet. Lokaliseret her (11.11.15): https://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Dagtilbud/PDF15/150821%20kortlaegning_dagtilbud.pdf
- Robinson, K. (2013). Kreativitet og læring. Skødstrup: Vaerkstadt
- Rönnerberg, M. (2010). Medieleg – Del 1: Et forsøg på begrebsudredning & Del 2: Re-ludering i) Billedbevægelser - Medieleg i en daginstitution; Tidsskrift for : Børne- & Ungdomskultur Nummer 53
- Schrøder, V., Søndergaard, S. & Frøkjær, T. (2015). Digitale redskaber i dagtilbud: Alle har ret til at være en del af et fællesskab. Professionshøjskolen UCC.
- Søndergaard, S. (2007). Dukketeater i samarbejde med børn. I Mikkelsen, P. & Holm-Larsen, S. (Red), Udtryk, musik og drama. København: Kroghs Forlag
- Søndergaard, S. (2009). Evaluation of the inspiration visits; A reflection on the benefits the project got from the inspiration visits. I Helmrich, M. (Red), mPc handbook. Kiel: Institut für berufliche Aus - und Fortbildung gGmbH

Søndergaard, S. & Støvelbæk, F. (2012). Kommer digital kultur fra iPad's? I Petersen, A. K. &

Søndergaard, S. (2013) Medier, kreativitet og digital kultur. I Broström, S. & Ankerdal, T. (red) Håndbog til pædagoguddannelsen. København: Hans Reitzels Forlag.

Trageton, A. (2004). Konstruktionsleg i børnehave og børnehaveklasse. Konstruktionsleg 1-7 år. Vejle: Kroghs Forlag

9. Bilag

a. Eksempel på forløbsdag

b. Spørgeskemaundersøgelse