

# Digitale Kreative Fællesskaber

2019-2021

*Forskningsrapport af*

Mikkel Snorre Wilms Boysen,  
Anne Winther Jensen, Mikkel Hald,  
Katrine Løth og Marianne Brodersen

# B



B U P L



## Tak til alle medvirkende

Der skal lyde en stor takt til de deltagende pædagoger, ledere samt børn fra de tre institutioner der var med i forskningsprojektet 'digitale kreative fællesskaber'. Desuden skal der lyde en stor tak til de ti institutioner, der var med i det tilkoblede udviklingsprojekt. Fra Marievangsskolen, pædagogerne Martin Thilemann, Filip Lægteskov, Nanna Mundt og SFO-lederen Jeanett Skov. Fra Klub Norden, pædagogerne Birger Jensen, Pia Basballe, Maria Høybye og klubleder Frank Løth. Fra Ung Slagelse, pædagogerne Jesper Rohrberg Andersen, Claus Nielsen og leder Anne Gade Nielsen. Fra Søndenvinden SFO, pædagogen Katja Svedstrup Westh Gross og leder Lise Raagaard. Fra SFO Krudttønden, pædagogen Eva Sloth Hansen og leder Annette Østergård. Fra Gørlev Skole, pædagogen Chris Olsen og leder Lene Aalborg. Fra Fritids- og ungdomsklub Huset, pædagogen Claus Broberg og leder Bjarne Benda. Fra Fritid- og ungdomsklub Cassiopeia, pædagogen Tom Viller Rasmussen og leder Pia Vingaard. Fra Vemmedrupskolen, pædagogen Jonas List og leder Nicolaj Warming. Fra Fritids- og ungdomsklubben Oliemøllen, pædagogerne Bjarne Korngård, Britt Hansen og leder Henrik Brockmann. Ud over de medvirkende institutioner skal også lyde en stor tak til studerende, der undervejs i projektet har bidraget med viden, undersøgelser og refleksioner. Særligt skal lyde en tak til Jesper Vestergård Kjæp, Jesper Fjord Dall og Nina Louise Nielsen som bidrog med væsentlige undersøgelser i forbindelse med deres bachelorforløb i foråret 2021. Afslutningsvist skal lyde en stor tak til BUPL, der finansielt har støttet projektet 'digitale kreative fællesskaber' og ydet vejledning/inspiration undervejs i processen.

**September 2021**

**ISBN: 978-87-997614-0-1**

# Indholdsfortegnelse

Resume .....	4
Kapitel 1: Projektets formål og design .....	5
Forskningsspørgsmål	5
Projektets antagelser	5
Digitale teknologier udfordrer pædagogisk arbejde i SFO og klub	5
Digitale teknologier kan kvalificere det pædagogisk arbejde i SFO og Klub	5
Deltagelsesmuligheder er afgørende for de kreative fællesskaber	5
Pædagogisk anvendelse af digitale teknologier kan gå mange veje	6
Projektets metoder	6
Projektets organisering	9
Læsevejledning til rapport	10
Referencer	12
Kapitel 2: Digitale teknologier .....	13
Teknologiforståelse	13
Digital dannelse	13
Fremtiden? - 21. århundredes kompetencer	14
De unges brug af digitale medier i hjemmet og i skolen	14
Forskellighed i mediebrug i fritiden og i skolen	15
Adgang til digitale medier	15
Børns digitale kompetencer og pædagogers rolle	15
In- og eksklusionsmekanismer i digitalt regi	16
Medier som inklusionsværktøj ift. børn med sociale udfordringer	16
De ældre unge	16
Opsamling	16
Referencer	17
Kapitel 2: Kreativitet i en digital kontekst .....	19
Definitioner af kreativitet	19
Distribueret kreativitet	20
Kollaborativ kreativitet	21
Kreativitet og dannelse	22
Kreativitet og motivation	23
Kreativitet og færdighed	23
Opsamling	23
Referencer	24
Kapitel 4: Børn og unges fællesskaber med fokus på SFO- og klub-området .....	25
Socialisering af børn til fællesskab i samfund og institutioner	25
Fællesskaber som selv-initierede kulturelle praksisser	25
Fællesskaber, inklusion og børn og unge i udsatte positioner	26
Opsamling	26
Referencer	27
Kapitel 5: Institution A (klub) .....	28
Institutionsbeskrivelse	28
Pædagogernes indledende fortællinger	29
Børnenes verden med og omkring digitale teknologier	30
Hurtigt videre til det næste	30
"Hvem skal jeg joine?"	31
At være ekspert eller "noob"	32
Mig, Sus og min lillebror	33
Med pigerne i drengenes verden	33
Pædagogens roller med og omkring digitale teknologier	34
Æstetiske læreprocesser i filmværkstedet	34
Hyggesnak i computerrummet	34

Opsamling	35
Kapitel 6: Institution B (klub) .....	36
Institutionsbeskrivelse	36
Pædagogernes indledende fortællinger	39
Børnenes verden med og omkring digitale teknologier	39
Bevægelse mellem rum og aktiviteter	40
"Er du morderen?"	41
"Hvis man er god, må man gerne være med"	42
Alene eller i klubben	43
Fremtidsdrømme	43
Pædagogens roller med og omkring digitale teknologier	44
Opsamling	46
Kapitel 7: Institution C (SFO) .....	47
Institutionsbeskrivelse	47
Pædagogernes indledende fortællinger	49
Børnenes verden med og omkring digitale teknologier	50
Digitale samværsformer og SFO'ens steder	50
Fascination, intensitet og konkurrence	51
Fællesskaber - i flere verdener	51
Pædagogens roller med og omkring digitale teknologier	53
Gyserfilmen	53
Opsamling	54
Kapitel 8: Den digitale infrastruktur .....	55
Børns digitale fællesskaber	55
Pædagoginitierede aktiviteter	58
Deltagelses- og adgangsmuligheder ift. de digitale fællesskaber	60
Kønnede digitale infrastrukturer	62
Kønnede steder	62
Kønnede samværsformer og medier	63
Kønnede interventioner og kønnede fællesskaber	63
Avatar og leg med identitet og sociale samværsformer	64
E-Sport og gaming	66
Metafællesskaber	67
Referencer	68
Kapitel 9: Kreativitetens karakter og rolle .....	69
Kreativitet og flygtighed	69
Kreativitet og fordybelse	71
Ejerskab i kreative processer	73
Pædagogers rolle	76
Referencer	77
Kapitel 10: Pædagogens roller i relation til børns digitale fællesskaber i den fritidspædagogiske institution .....	78
Pædagogens tilrettelæggelse og deltagelse i digitale aktiviteter	78
Pædagogen som rammesætter af aktiviteter og samvær	79
Stærk rammesætning: Pædagogen som organisator, leder og facilitator	79
Svag rammesætning: Pædagogen som tilgængelig, nærværende og responsiv	79
Usynlig rammesætning: Pædagogen som deltager i børns digitale aktiviteter	80
Pædagogens forskellige roller og praksisser i digitale aktiviteter	81
Pædagogers roller og fritidspædagogiske traditioner	81
Referencer	83
Kapitel 11: Udvikling af designs .....	84
Referencer	87
Kapitel 12: Konklusion .....	88

# Resume

Digitale medier er en stor del af børns og unges liv. De spiller, de leger, de interagerer, de producerer, de skaber venskaber og de bringer teknologien med sig ind i den fritidspædagogiske hverdag.

Fordi teknologien udvikles så hurtigt, kan det være vanskeligt at finde en tidsvarende måde at bruge medierne i en pædagogisk kontekst. I projektet 'digitale kreative fællesskaber' arbejder pædagoger og forskere sammen om at få det fulde udbytte af digitale medier.

For at kunne bruge digitale medier optimalt, er det nødvendigt at forstå medierne i et børneperspektiv. Projektet indeholder derfor to faser. I første fase undersøges børnenes oplevelser og brug af medier. I anden fase eksperimenteres med pædagogiske aktiviteter og miljøer.

Projektet peger på, at digitale medier kan understøtte fællesskaber, fordi børn og unge interagerer med hinanden på digitale platforme i legende, kreative, spillende og selskabelige processer. Digitale medier kan også understøtte fællesskaber, når de anvendes til at udbygge og understøtte traditionelle fritidspædagogiske værksteder og aktiviteter. Eksempelvis arbejder pædagoger i projektet 'digitale kreative fællesskaber' med film, podcast, online bordrollespil, grafisk design, 3D print, kodning, Minecraft, computerspil, blogs og meget mere.

Pædagoger kan indtage forskellige roller i forhold til digitale teknologier. Hvis de digitale teknologier indtager en central, organiserende og styrende del af aktiviteten (fx i forbindelse med computerspil) giver det pædagogen mulighed for at indgå i symmetriske relationer med børn, sikre deltagelsesmuligheder, forholde sig undersøgende til børnenes perspektiver, m.m. De digitale teknologier kan også bruges som kvalificerende værktøj i forhold til traditionelle fritidspædagogiske aktiviteter i forhold til teater, musik, rollespil, grafik, natur, værkstedsarbejde, dans, osv. Her er pædagogen rammesætter og inspirator.

Der kan sagtens anlægges et kritisk perspektiv på anvendelsen af digitale teknologier. Projektet formål har dog primært været at forstå børn og unges perspektiver på de digitale medier og benytte disse medier på den mest værdifulde måde i pædagogisk praksis. Det er i dette lys, nærværende projektrapport skal læses og forstås. Rapporten undersøger pædagogiske potentialer og fokuserer derfor på de muligheder som digitale medier tilvejebringer. Men rapportens budskab er ikke, at pædagogisk praksis bør forholde sig ukritisk til digitale medier eller at pædagogik per definition kvalificeres af digitale medier.

Samlet set demonstrerer projektet, hvorledes digitale medier kan fastholde fælles oplevelser, give inspiration til kreativitet, skabe sammenhæng på tværs af institutionsliv og fritidsliv, være kanal for børnenes egne fortællinger og styrke børn og unges muligheder for at skabe, samarbejde og dele med hinanden.

Det er vores ambition, at denne rapport kan bidrage med væsentlig viden til pædagoger, forskere, undervisere på professionshøjskoler, pædagogstuderende og andre interessenter på det pædagogiske felt. I den seneste evaluering af pædagoguddannelsen blev uddannelsen kritiseret for kun i begrænset omfang at medtage aktuelle undersøgelser på pensumlister. Med håb om at rapporten kan anvendes på pædagoguddannelsen, har vi lagt vægt på at inddrage empiriske eksempler, metodiske overvejelser og vidensopsamlinger. Rapporten kan derfor oplagt anvendes som afsæt for undervisning på pædagoguddannelsen, både i forhold til rapportens tematiske omdrejningspunkt og de metodiske og analytiske strategier, der er benyttet.

# Kapitel 1: Projektets formål og design

Projektets overordnede formål er at undersøge børn og unges brug af digitale teknologier og med dette afsæt kvalificere og udvikle pædagogiske tilgange i SFO og Klub, der involverer kreativitet, fællesskab og digitale teknologier. Projektet er indrammet og motiveret af en række forskningsspørgsmål, antagelser, metodiske tilgange og analytiske strategier, der vil blive berørt i nævnte rækkefølge i dette introducerende kapitel.

## Forskningsspørgsmål

Projektets forskningsspørgsmål er opdelt i en undersøgende og en intervererende del. Således er målet delt at forstå digitale mediers betydning fra et børne-/unge perspektiv samt udvikle og kvalificere pædagogikken med og omkring digitale teknologier.

*Hvilken betydning har digitale kreativetsformer for børn og unges selvorganiserede motiverende fællesskaber inden for og uden for SFO og klub? Hvordan er børne- og ungekulturen evt. under forandring?*

*Hvorledes kan pædagogen fremme motiverende og inkluderende fællesskaber for børn og unge i SFO og klub via digitale teknologier og samskabende kreativetsformer? Hvordan kan pædagogen ruste børn og unge fremadrettet til deltagelse i sådanne kreative fællesskaber?*

## Projektets antagelser

Projektet tager afsæt i antagelser, der dels handler om, hvordan digitale teknologier udfordrer pædagogisk praksis og dels hvorledes digitale teknologier rummer muligheder for at kvalificere pædagogisk praksis.

## Digitale teknologier udfordrer pædagogisk arbejde i SFO og klub

Udviklingen af digitale teknologier foregår i et hurtigt tempo, hvilket betyder at børne- og ungdomskulturen ligeledes udvikles i høj fart. Dette repræsenterer en udfordring i SFO og klub af flere årsager. For det første kan det være vanskeligt for pædagogerne at forstå betydningen af digitale teknologier i et børne- unge perspektiv, når deres egne erfaringer med disse teknologier er begrænset. For det andet er negative/positive aspekter ved digitale teknologier omdiskuteret i samfundet og i forskningsverdenen, og det er vanskeligt at give entydige svar på, hvorledes sådanne teknologier bør anvendes i en pædagogiske sammenhæng. For det tredje er børn/unge generelt meget motiveret for at anvende digitale teknologier, hvilket betyder at digitale teknologier vanskeligt kan ignoreres eller udelukkes i SFO og klub, der som fritidspædagogisk institution bliver nødt til at have øje for børn og unges interesseområder.

## Digitale teknologier kan kvalificere det pædagogisk arbejde i SFO og Klub

Kreativitet udfoldes og anskues i dag på radikalt nye måder. Hvor der tidligere primært var fokus på individuelle præstationer, er der i højere grad fokus på samskabende processer i dag. Det nye perspektiv skyldes bl.a. digitale teknologier og den type interaktioner, der finder sted på digitale platforme. Udviklingen repræsenterer væsentlige potentialer i forhold til at fremme kreative fællesskaber blandt børn og unge. Nyere studier peger således på, at samskabende kreativetsformer kan virke inkluderende i forhold til børn og unges deltagelse i mangfoldige fællesskaber. Med afsæt i sådanne perspektiver, antages det i nærværende projekt, at digitale teknologier rummer særlige muligheder for at skabe kreative fællesskaber i SFO og klub.

## Deltagelsesmuligheder er afgørende for de kreative fællesskaber

En stor gruppe børn og unge i SFO og klub bruger i dag mange timer på digitale medier (såsom Minecraft, World of Warcraft, Scratch og Fortnite), hvor de bl.a. dyrker samarbejde og kreativitet. For nogle børn skaber disse aktiviteter et stærkt fællesskab med positiv udvikling og læring til følge. For andre børn kan disse aktiviteter virke ekskluderende. Det er en central pædagogisk opgave at styrke det pædagogiske potentiale i de digitale miljøer og samtidig sikre deltagelsesmulig-

heder for alle børn. Således bør alle børn have mulighed for at udvikle kreativitet og samarbejds-evner inden for rammerne af digitale medier. Det pædagogiske arbejde i klub og SFO giver pædagogen en unik mulighed for at medudvikle og være katalysator for nye fællesskabsorienterede perspektiver og metoder i forhold til digitale teknologier og kreativitet.

## **Pædagogisk anvendelse af digitale teknologier kan gå mange veje**

Nogle pædagoger i SFO og klub er særligt optaget af digitale teknologier, fx i form af gaming, eSport eller grafisk design. For andre pædagoger er de digitale teknologier i højere grad et værktøj, der kan drages i anvendelse i forhold til andre aktiviteter, eksempelvis i krea-værkstedet, på kanoturen, i filmværkstedet og lign. Antagelsen og udgangspunktet i projektet er, at denne mangfoldighed er værdifuld. Det er derfor ikke målet at lave alle pædagoger om til eksperter i digitale teknologier, men snarere at kvalificere pædagogikken ved at anvende potentialet i de digitale teknologier i kombination med klassisk fritidspædagogik og med afsæt i den aktuelle kontekst.

## **Projektets metoder**

Metodisk blev der i projektet arbejdet i to faser, relateret til projektets to centrale forskningsspørgsmål. I første fase anvendtes etnografiske feltstudier af børn og unges selvinitierede og pædagogisk rammesatte fællesskaber i SFO og klub (Emerson, Fretz & Shaw, 2011; Johansen & Larsen, 2020). Som forskere fulgte vi grupper af børn/unge og vi udførte observationer af digitale kreative børne- og ungefællesskaber. Målet var, som i klassisk etnografisk forskning, at lære en (ukendt) kulturel og social verden at kende. Som del af denne etnografiske undersøgelse havde vi særligt fokus på børnenes perspektiver, og vi forsøgte således at forstå hvordan børn og unges liv er sammenvævet med det digitale og hvordan børn/unge tilskriver mening og betydning til de digitale medier og teknologier. Ud over den etnografiske tilgang og vores fokus på børnenes perspektiver, rummede denne fase også et fokus på pædagogens perspektiver. Her kiggede vi nærmere på pædagogers erfaringer og praksisser vedr. det digitale, deres måder at integrere det digitale i det pædagogiske arbejde og deres refleksioner og strategier vedr. det digitale.

I projektet blev der lagt vægt på forskellige kombinationer af interview og observation, som kan beskrives som 'situeret interview' (Boysen, Hansen & Yamil, 2020; Brodersen, Krab & Andersen, 2018; Gale & Sultan, 2013), 'observationsbaseret interview' (Kampmann, 2017) eller 'gående interview' (Rasmussen, 2017). Eksempelvis fulgte børn forskerne rundt i klub/SFO og fortalte om deres yndlingssteder, om en normal dag i institutionen, osv. I projektet blev der desuden udviklet en metode som vi kaldte "det spillende interview", hvor børn spillede Minecraft eller andre spil sammen online, mens forskeren kunne sidde med via zoom og stille spørgsmål til aktiviteterne.

I sammenhæng med interview blev der desuden anvendt forskellige typer af artefakter, hvilket er en ofte anvendt metode i forhold til både børn, unge og voksne (Johansen & Larsen, 2020; Kampmann, Rasmussen & Warming, 2017). For eksempel bad vi børnene om at medbringe deres mobiler til interviewene, således at de kunne vise os, hvorledes de brugte dem, eksempelvis til at lave Tik Tok's eller joine hinandens spil. Eller vi bad dem om at tegne hvorledes den perfekte pædagog ville se ud, hvis målet var at skabe nogle gode aktiviteter og miljøer i SFO/klub med anvendelse af digitale teknologier.



**Illustration:**

Tegnet af en 7-årig pige. Tegningen illustrerer den perfekte pædagog: Pædagogen og pigen sidder med hver deres mobil, men spiller sammen i spillet.

I anden fase af projektet undersøgte vi nummer to forskningsspørgsmål via metoder inspireret af design-based research (Barab & Squire, 2004; Amiel & Reeves, 2008; Christensen, Gynther & Petersen, 2012; Jensen & Nissen, 2020) og baseret på pragmatisme som videnskabsteoretisk afsæt (Wang & Hannafin, 2005). Her udviklede og afprøvede vi en række pædagogiske metoder mhp. at fremme motiverende fællesskaber via digitale kreativitetsformer. Kollaborative forskningsfællesskaber bestående af pædagoger, forskere, mediepædagogiske eksperter og lektorer/adjunkter var gennemgående i hele projektet. Overordnet arbejdede vi med aktionsforskning (Jensen, 2019) og 'appreciative inquiry', hvorved der var fokus på at se potentialer i det pædagogiske arbejde fremfor at udpege fejl og mangler (Mejlvig, 2012; Sørensen, 2019).

I forhold til undersøgelsens første og anden fase anvendte vi situational analysis (Clarke, 2003), som analytisk værktøj. Denne tilgang var valgt af tre årsager. For det første rummer situational analysis en række værktøjer beregnet på at få øje på det lokale, det partielle og det situerede. Denne strategi er velegnet til nærværende forskningsprojekt, der netop har fokus på at undersøge udfoldelse af pædagogikker i en lokal kontekst karakteriseret ved unikke faciliteter, organiseringer, kompetencer, interesser, m.m. For det andet er situational analysis baseret på induktive tilgange, som er nødvendige i forhold til at undersøge et relativt nyt forskningsfelt og genuint forsøge at forstå børne-/unge-perspektiver. Den induktive tilgang er dog i projektet balanceret med mere deduktive tilgange, hvor der sættes spot på projektets nøglebegreber, i.e. digitale teknologier, fællesskab og kreativitet, samt de afprøvede designprincipper i projektets anden fase. For det tredje indeholder situational analysis nogle værktøjer, der er velegnet til samskabende analyseprocesser. Særligt gælder dette 'situational maps', 'relational maps' og 'positional maps' (Meszaros, Meyer, Vold & Martin, 2019), hvor analysen kan fællesgøres via visuelle maps med inddragelse af hele teamet bag undersøgelsen (pædagoger, eksperter, forskere).

Et eksempel på hvorledes vi har anvendt situational analysis ser således ud: Først skriver vi alt ned som vi kan uddrage af et interview eller en observation. Dernæst begynder vi at ordne de forskellige elementer i forskellige kategorier. Med afsæt i kategorierne, arbejder pædagoger videre med at udfolde, elaborere og nuancere viden. Den samlede analyse giver indblik i forskellige roller som pædagogen kan indtage i forhold til børns samspil med digitale teknologier.

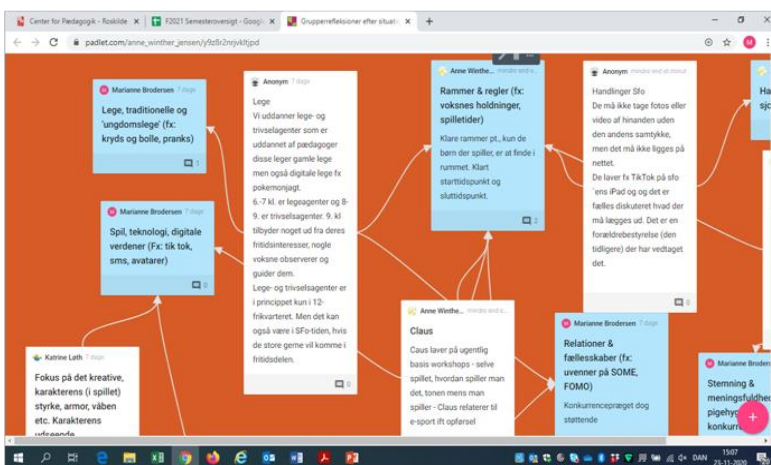




Billede: Vi skriver vi alt ned som vi kan uddrage af en observation på en fælles tavle.



Billede: Vi ordner de forskellige elementer i forskellige kategorier



Billede: Pædagogerne arbejder videre med at udfolde, elaborere og nuancere viden ud fra de skitserede kategorier

## Projektets organisering

Som det fremgår af ovenstående metodebeskrivelse, faldt forskningsdelen i projektet i to faser:

Skema: Projektets to faser

Faser	Periode	Aktiviteter	Formål
Fase 1	Vinter 2019-2020	Indledende aftaler med institutioner	Afklaring af organisering, struktur, tidsplan og forventninger
	Forår 2020	Forskningscirkelmøder, institutionsbesøg og interne møder	Kortlægning samt empiriske undersøgelser af børnenes og de unges kreative brug af digitale medier
Fase 2	Efterår 2020	Forskningscirkelmøder	Udvikling af pædagogiske designs
		Afprøvning af design og løbende evaluering af design	Udvikling og kvalificering af pædagogiske designs

Møderne i projektet blev opdelt i forskningscirkelmøder, institutionsbesøg og interne møder.

- **Forskningscirkelmøder** omfattede alle forskere og pædagoger, der var del af projektet. Ved forskningscirkelmøder diskuteredes indhentet empiri, teoretiske perspektiver og forskning.
- **Institutionsbesøg** omfattede pædagogen/pædagogerne på den enkelte institution, der deltog samt den tilknyttede forsker.
- **Interne møder** omfattede de fem forskere fra Absalon (og KP). Ved disse møder diskuteredes projektets resultater, design, metoder, forskning, fremskridt, teoretiske rammer, m.m. Møderne blev også brugt til at lave fælles analyser af empiri.

I slutningen af forskningsprojektet blev der skabt en kobling til det nyopstartede og tilhørende udviklingsprojekt 'digitale kreative fællesskaber'. De tre institutioner fra forskningsprojektet deltog også i udviklingsprojektet med henblik på at udbrede den viden som allerede var skabt i projektet. De tre institutioner blev derfor fordelt i tre grupper og udgjorde således en form for institutionel mentor.

Skema: Institutioner og gruppeinddeling i udviklingsprojektet

	Gruppe 1: SFO	Gruppe 2: Klub	Gruppe 3: Klub
Institutioner	Marievangsskolen Søndenvinden Hvidebækskolen Gørlev skole	Huset Klub Norden Cassiopeia	UngSlagelse Vemmedrupskolen Oliemøllen

I udviklingsprojektet indgik en række møder og arrangementer, som udgjorde projektets strukturelle skelet. Disse møder omfattede forskellige teams/netværk, der havde forskellige opgaver og formål. Hensigten var at etablere en balance mellem det store netværk, hvor alle deltager, og de mindre netværk, hvor der var plads til at deltagerne kunne blive klogere på hinandens konkrete praksis.

Skema: Netværk, gruppeinddelinger og mødeformater

	Deltagere	Sted	Organisering	Indhold	Formål
Netværk large	Alle pædagoger, forskere og projektmedarbejde.	Absalon	Forskere og projektarbejdere fra Absalon rammesætter proces.	Præsentationer + feedback + intern inspiration + ekstern inspiration + opsamling	Videndeling og fælles udvikling
Netværk medium	Forskere/projektmedarbejdere samt pædagoger fra 3 institutioner i etablerede teams. Til nogle møder medvirker børn.	På skift i institutionerne.	Pædagoger rammesætter proces i samarbejde med forsker.	Observation + afprøvning af designs + fælles inspiration og opsamling.	Peer-to-peer vejledning og netværksetablering. Opsamling af resultater.
Netværk small	Pædagoger fra 2-3 institutioner	På skift i institutionerne.	Pædagoger rammesætter	Udførelse af pædagogiske designs og/eller gensidig observation.	Peer-to-peer vejledning.
Forskerbesøg	Forsker fra Absalon + pædagog(er) fra en institution.	I institutionen	Forsker og pædagog(er) rammesætter	Samtale og fremvisninger af empiri. Interview af børn og pædagoger.	Vidensopsamling + vejledning i forhold til proces.
Digitale møder	Ad hoc og impulsivt – alle kan deltage	Digitalt	Pædagoger rammesætter	Ad hoc inspiration, feedback og gode råd	Etablering af uformelle netværk
Styregruppe møder	Projektleder, forskere og pædagoger fra to institutioner.	På Absalon	Projektleder rammesætter	Fælles drøftelse	Tidsplan, organisering og proces.
Interne Absalon møder	Projektmedarbejde og forskere fra Absalon	På Absalon	Projektleder rammesætter	Fælles drøftelse og præsentation af cases.	Sikre systematik og konsistens i forhold til udviklingsprojektets resultater.

## Læsevejledning til rapport

Rapporten er struktureret på følgende møde. Først præsenteres vidensopsamlinger i forhold til projektets nøglekategorier, i.e. digitale teknologier, kreativitet og fællesskaber (kapitel 2, 3 og 4). Herefter præsenteres de tre institutioner og en række empiriske snapshots fra de forskellige institutioner (kapitel 5, 6 og 7). Herefter udfoldes analyser på tværs af de tre institutioner med afsæt i projektets tre nøglekategorier (kapitel 8, 9 og 10). I kapitel 11 beskrives en række af de

interventioner og dertilhørende analyser/konklusioner, der hører til projektets anden fase og i kapitel 12 opsamles projektet i en afrundende konklusion.

## Referencer

- Amiel, T., & Reeves, T. (2008). Design based research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society*, No. 11.
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the learning sciences*, 13(1), 1–14.
- Boysen, M. S. W., Hansen, N. F., & Yamil, M. (2020). Pædagogiske ildsjæle og entreprenører: Et studie af entreprenørskab som et muligt rum for faglig fordybelse og specialisering inden for det pædagogiske felt. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 4(2), 32-48. <https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/122500>
- Brodersen, M., Krab, J., & Andersen, R. N. (2018). Mandlige kroppe under pædagogisk praksis: Pædagogstuderendes arbejde med at etablere sig som respektabelt kønnede. I S. Baagø Nielsen, S. Hvid Thingstrup, M. Brodersen, & H. Hersom (red.), *Drenge og mænds inklusion på kønnede uddannelser: Erfaringer fra deltagerorienteret uddannelsesudvikling og -forskning i praksis* (s. 197-220). Frydenlund Academic. Uddannelse og læring Bind 1
- Christensen, O., Gynther, K. & Petersen, T.B. (2012). Design-Based Research –introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Læring & Medier (LOM)*, 9, 1-12.
- Clarke, A.E. (2003). Situational Analysis. Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. *Symbolic interaction*, 26(4), 553-576.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I & Shaw, L. L. (2011) *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gale, N. & Sultan, H. (2013). Telehealth as 'peace of mind': embodiment, emotions and the home as the primary health space for people with chronic obstructive pulmonary disorder. *Health & Place*, 21 (2013).
- Jensen, A. W., & Nissen, J. O. (2020). Blended undervisning og metarefleksioner: kompetenceudvikling i tværprofessionelt underviserregi. *Læring og Medier*, (22), 1-21. [22]. <https://doi.org/10.7146/lom.v12i22.115635>
- Jensen, J. B. (2019). Design af aktionsforskningsprojekter - et æstetisk, samskabende blik på videsudvikling. I K. Borgnakke, H. Buhl, S. Frimann, M. Hermansen, J. B. Jensen, R. M. Kristensen, E. Laursen, A. Lieberoth, B. Madsen, S. Pjengaard, M. S. K. Sunesen (Red.), *Aktionsforskning: Indefra og udefra*. Dafolo.
- Johansen, S. L., & Larsen, M. C. (2020). *Undersøgelser af børn, unge og medier*. Samfundslitteratur.
- Kampmann, J. (2017). Det observationsbaserede interview. I: Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. (Red.), *Interview med børn* (s. 95-108). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. (Red.) (2017). *Interview med børn*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mejlvig, K. (2012). Appreciative Inquiry - Anerkendende Udforskning I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (Red.) *Aktionsforskning: En Grundbog* (s. 215-227). Samfundslitteratur.
- Neidel, A. (2011). På Vej? Kritiske Analyser af recovery-orienteringen af det socialpsykiatriske arbejde (s. 30-50). RUC.
- Meszaros, M., Meyer, D., Vold, L. & Martin, W. (2019). *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–7.
- Rasmussen, K. (2017). Det gående interview. I: Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. (Red.), *Interview med børn* (s. 69-94). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, K. (2017). Det foto-eliciterede interview. I: Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. (Red.), *Interview med børn* (s. 69-94). København: Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, M. (2019). *Magien ind i dagtilbuddet*. Sorø: Professionshøjskolen Absalon.
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *ETR&D*, Vol. 53, No. 4, s. 5–23.

## Kapitel 2: Digitale teknologier

I projektet indgår det digitale i forskellige dimensioner med forskellige vægtninger, og hvor noget kan ses som værende i forgrunden, mens andet i højere grad udgør en baggrund, som forgrundselementer forstås ud fra.

Forgrunden udgøres af projektets hovedomdrejningspunkter og er de unges brug af digitale medier i SFO/klub og øvrig fritid samt hjemmet, hvor frivilligheden, det lystbetonede og selvinitierede er centrale elementer.

Baggrunden udgøres af begrebet "digital dannelse", og derudover specifikt brugen af medier i skolen. Sidstnævnte forstås i høj grad som et modstykke til fritidsbrugen, idet den didaktiserede brug af medier i skolen pr. definition mangler frihedselementer og det selvinitierede. Helt overordnet for- og baggrund er den konceptuelle forståelse af "teknologi". I en bevægelse fra det overordnede og baggrunden mod forgrunden er følgende kategorier og elementer indkredset:

### Teknologiforståelse

Igennem en årrække har tilgang til og forståelse af teknologi været præget af enten forskrækkelse eller begejstring, men denne enten-eller positionering ses i vidt omfang afløst af en forståelse af teknologi som værende situeret: den vokser frem af dagligdagens praksis; er social, idet den forhandles med andre; som værende sammensat: den er betinget af mennesker og teknologi og som værende reflektiv, idet den kræver analyse og refleksion (Hansen, 2016).

Det ikke deterministiske syn på teknologi suppleres af Jørnø & Gynther (2018), der påpeger, at valget af teknologi skaber bindinger, der giver mulighed for nogle udfaldsrum og udelukker andre, hvorfor de taler om socio/tekniske konstellationer som betegnelse for, hvordan givne personer agerer med valgt teknologi.

Danbjørg & Olesen (2018) har samme socio/tekniske forståelse af teknologi og inddrager begreberne, konstituering, multistabilitet og mediering hentet fra postfænomenologien. Førstnævnte er udtryk for, at teknologien først finder sin form og brug i den konkrete situation, hvor den bruges, mens multistabilitet dækker over, at forskellige mennesker i forskellige situationer bruger en teknologi forskelligt. Mediering betyder, at teknologi sammenkobler forskellige praksisser, fx på tværs af rum, eller er en teknologisk mediering af omverdenen til personer gennem fx briller eller høreapparat, eller i situationer hvor virkeligheden er omsat til fx data, der kræver tolkning for at blive forstået.

### Digital dannelse

"Digital dannelse" defineres temmelig forskelligt i lighed med de forskellige forståelser af dannelsesbegrebet i sig selv - med et spænd fra fokus på udviklingsprocessen som menneske til et fokus på beherskelse af teknologier og viden om at færdes på nettet. Nyboe (2009) definerer dannelse direkte i forlængelse af det klassiske dannelsesbegreb som "helheden omkring den enkeltes læring, udvikling af færdigheder og kompetence og (identitets)dannelse og formning som menneske i en tid, hvor medierne spiller en stor rolle i vores liv" (Nyboe, 2009, s. 17).

Sørensen & Levinsen (2014) definerer digital dannelse som en livslang konstruktion omfattende tre gensidigt afhængige kompetenceniveauer. Niveau 1 omfatter basale digitale kompetencer. Niveau 2 omfatter et repertoire af digitale anvendelser, hvor de basale kompetencer er kombineret med handlestrategier til at ændre ens praksis. Niveau 3 omfatter digital transformation og dermed evnen til at tænke i nye baner og integrere kreativitet og skabe noget nyt i et digitaliseret miljø. De tre kompetenceniveauer har altså et stigende kompleksitetsniveau.

En lignende kompetenceorienteret tilgang til digital dannelse findes i undersøgelsen International Computer and Information Literacy Study (ICILS) (Bundsgaard, Petterson og Puck, 2014), hvor elevernes computer og informationskompetence inddeles i fire niveauer, der handler om, i hvilken grad de behersker teknologien og diverse henholdsvis receptive og produktive færdigheder.

Temmelig alternativt i forhold til ovenstående definerer Center for digital dannelse digital dannelse som en del af at være digital kompetent (Skov & Brøndum 2020). Digital dannelse sættes i forhold

til færdigheder og kompetencer med følgende ligning: "Digital dannelse + digital færdigheder = digital kompetence" og skriver specifikt, at "Digital dannelse handler om at kunne begå sig socialt og etisk i den virtuelle virkelighed." Digital dannelse er i denne definition således et spørgsmål om at kunne opføre sig ordentligt – en definition, der ligger langt fra fx Nyboes (2009) definition.

Iflg. Bundsgaard (2017, s. 12-13) handler digital dannelse om "at kunne anvende og opføre sig ordentligt med teknologi, erkende, teknologiens rolle i vores fælles liv, forholde sig til udfordringer og deltage engageret i at forstå og handle i forhold til de muligheder og udfordringer teknologier giver os i vores fællesskaber, i vores samfund og som individer." Derudover om "blandt andet helt konkrete kompetencer til at anvende computer og andre digitale teknologier (...)" og også om "teknologiforståelse, altså at kunne analysere og reflektere over hvilken rolle teknologi spiller i forskellige aspekter af vores liv (...)". Med denne meget brede definition af digital dannelse danner Bundsgaard bro mellem på den ene side Nyboes meget lidt færdighedsfokuserede definition og de mere kompetenceprægede definitioner og på den anden side Center for digital dannelses opførselsfokus.

## Fremtiden? - 21. århundredes kompetencer

Begrebet "21. årh. kompetencer" kan ses i sammenhæng med begrebet digital dannelse - især hvor dette forstås kompetenceorienteret. Begrebet er udtryk for et forsøg på at indfange, hvilke kompetencer der i fremtiden vil blive behov for bl.a. som følge af globalisering, og dermed hvad der fx i uddannelsessystemet skal sættes på (Berthelsen, 2017). Begrebet er (formentlig) først lanceret på regeringsniveau opstået i USA og derefter taget op af tre internationale interesseorganisationer P21, DeSeCo og ATC21S hver med deres modeller til følge. Overordnet set peger de tre organisationer på de samme kompetencer, der af P21 ud over nogle basale videns- og færdighedsområder er formuleret som Life and career Skills, Learning and innovation Skills og Information, media and Technology Skills (battelleforkids.org). Dvs. at teknologikendskab og kompetencer inden for it og medier står som en yderst central kompetence og denne omfatter både den funktionelle komponent og evnen til at være kritisk. Learning and innovation Skills omfatter Critical thinking, Communication, Collaboration & Creativity og i det 21. årh. kompetence-begrebs perspektiv bliver næsten alt, hvad der har med digitale medier at gøre dermed vigtigt for ikke mindst børn og unge.

## De unges brug af digitale medier i hjemmet og i skolen

**I hjemmet** er mobilen det mest benyttede digitale redskab blandt skolebørn i både 4. og 7. kl. (Holm, Alim, Bindslev & Petersen, 2019). Børnene bruger i hjemmet mange forskellige medier og programmer og bruger dem oftest uden deres forældre. For 7. klasseseleverne er det næstmest benyttede redskab computer, mens det for 4. klasseseleverne er tablets. Begge aldersgrupper har smart-tv på tredjepladsen. I hjem med flere børn er der oftere tidsbaserede regler for brug af mobiler, end der er i familier med kun et barn. Få forældre (14 %) bruger altid eller for det meste børnefilter på YouTube, mens 49 % har en kode til Google Play/App Store, som børnene ikke kender. Når børnene bruger medierne sammen med forældre, er det oftest i form af, at de ser tv sammen eller undersøger noget på internettet. Undersøgelsen viser også, at jo mere forældre er sammen med deres børn om digitale medier, des mindre tid bruger barnet på digitale medier.

**I skolen** bruger 7. klasses-elever oftere end 4. klasses-elever digitale medier. Computer er på begge klassetrin det mest benyttede medie af både lærere og elever, mens lærerne derefter hyppigst benytter smartboards og projektorer er mobilen for elevernes (samlet 4. & 7. kl.) vedkommende det næsthypigst anvendte. Elever på begge klassetrin bruger i skolen digitale medier til mange forskellige formål, men elever i 7. klasse (87 %) bruger oftere medierne til at skabe digitalt indhold end elever i 4. klasse (64 %). Kun for 11 % i 7. kl. og 9 % i 4. kl. indgår at spille computerspil i undervisningen og kvalitative svar peger på, at dette foregår, når noget fagligt (fx information) er indbygget i spilformater. 99 % af både de adspurgte lærere og forældre (samlet for 4. og 7. kl.) er enige eller meget enige i, at det er vigtigt, at børnene lærer at benytte digitale medier, og 95 % er enige eller meget enige i, at børnene bør lege og være kreative med digitale medier - også her er forældre og lærere helt enige. Ift. brugen af mobil i skoletiden har 46 % af 4. klasses-lærerne forbud mod dette, mens det kun gælder 9 % af 7. klasses-lærerne. Ift. hvad de foretager sig på nettet oplever ca. 50 % af børn på begge klassetrin interesse fra forældre, mens kun ca. 10 % af børnene oplever interesse fra læreres side og 2 % fra pædagoger i SFO/fritidsklub. Undersøgelsen er foretaget af Børns Vilkår i samarbejde med Medierådet og med støtte fra Trygfonden.

Spørgeskemaer er besvaret af 3365 børn i 4-7. kl, 708 forældre, 90 skoleledere, 185 lærere samt 48 kommunale chefer. Derudover interview, bl.a. 46 interview med børn. Undersøgelsen er den tredje af fire, der fokuserer på, hvad der omtales som "de dele af digital dannelse, som handler om dataetik og børns viden, kompetencer og holdninger til dette" (s. 10).

## Forskellighed i mediebrug i fritiden og i skolen

Buckingham (2008) udpeger et modsætningsforhold mellem den måde unge benytter digitale medier på i deres fritid, og den måde skolen inddrager medier. Førstnævnte er ukritisk, underholdnings- og populærkulturdrevet, børnedreven og skabende, mens han karakteriserer sidstnævnte som værende et Microsoft Office curriculum, med fokus på dekontekstualiseret færdighedstræning. Han kalder modsætningen "the new digital divide" og afviser, at løsningen skulle være fx at trække spillignende elementer ind i undervisningen, en "edutainment"-strategi, da dette for det første er en ukritisk inddragelse af teknologi, og børnene iflg. ham i øvrigt med det samme gennemskuer og afviser denne form for undervisning. Hans løsning på modsætningsforholdet er at undervise i media literacy, og at dette indgår bredere end kun som et særligt fag. Undervisningen bør indbefatte undervisning om medier og adressere, hvad det betyder, at medier repræsenterer og medierer verden, hvordan de producerer mening, og hvordan medierne er produceret. Herved mener han, at elever vil opnå en evne til at forholde sig kritisk konstruktivt til digitale medier og derved også opnå en kritisk tilgang til medierne, de bruger i fritiden.

I Danmark er den tværgående tilgang (jf. Buckingham's efterlysning) til it og teknologi gennemført med "forenklede fælles mål", hvor it og teknologi indgår i alle fag, og hvor der på tværs af fagene beskrives fire elevpositioner: "Eleven som kritisk undersøger, Eleven som analyserende modtager, Eleven som målrettet og kreativ producent, Eleven som ansvarlig deltager (EMU)". Bruus (2016) konstaterer i et følgeforskningsprojekt vedr. digital dannelse på en specifik skole på Amager, Kbh, at skolen har en didaktiseret tilgang til brug af medierne, men at børnene, så snart muligheden byder sig – og faktisk også som afbrydelser i undervisningen – bruger medierne, som de gør i fritiden, de hører musik, ser fodboldkampe, tager billeder af hinanden, finder pornografiske tegnefilm mm. Iflg. Bruus benytter lærerne medierne sådan, som det er anbefalet i fagvejledninger mm. men hensigten med materialerne, det de vil skabe fokus på, er ikke det, børnene hæfter sig ved. Der tages ikke udgangspunkt i børnenes interesse og erfaringsverden, hvorved der ikke bliver tale om digital dannelse. Bruus mener, at den ikke vellykkede didaktiserede brug af medierne skyldes, at mediebrugen i skolesammenhæng er markedsført af "enorme kommercielle interesser, politikeres tanker om fremtidige behov og professionelle og eksperteres tanker om læringsstile" (Bruus, 2016, s. 82).

## Adgang til digitale medier

Bruus (2016) konstaterer endvidere (jf. ovenfor), at der er stor forskel på elevernes adgang til digitale medier i hjemmet, og at nogle (få) børn ikke har en mobiltelefon. Disse forskelle tilskrives hun socioøkonomiske faktorer, idet den skole, hun har lavet følgeforskningen på, ligger i et boligsmæssigt forskelligt sammensat område. Hun konstaterer i forlængelse heraf, at skolens investering i iPads til eleverne har gjort en stor forskel for de børn, der ellers ikke har haft adgang til interaktive digitale medier som computer og mobiltelefoner.

## Børns digitale kompetencer og pædagogers rolle

Stine Liv Johansen peger på, at det er en myte, at børn er digitalt indfødte. Hun mener, at børn er gode til fx at downloade spil og spille dem, men at de lige så snart det drejer sig om mere, fx lave en bog i Book Creator, kræver hjælp fra voksne. Hun baserer sine udtalelser på empiriske feltstudier i Odder kommune, hvis SFO'er var de første til at udlevere iPads til børnene. Iflg. Johansen er der hos pædagoger sket en bevægelse fra teknologiforskrækkelse hen imod interesse i, hvad medier kan bruges til og hvordan. Heroverfor står dog forældres skepsis ift. medier i dagtilbud. Johansen mener, at en undersøgende/udforskende tilgang til medier og fokus på hvilke kompetencer børn kan opnå, er det essentielle, og at pædagoger er/bør være rollemodeller i denne proces (Mehlsen, 2014). Johansens påpegning af karakteren af børnenes kompetencer er i tråd med Buckingham (2008) og Bruus (2016) fremhævelse af den forskellige brug af medier i skole og fritid.



## In- og eksklusionsmekanismer i digitalt regi

Jette Kofoed fremhæver, at 10-15-årige især kommunikerer med dem, de ser til hverdag. Kommunikationen er omkring, hvem de skal være sammen med i frikvarteret eller i fritidsinstitutionen. De ældre teenagere og voksne kommunikerer også med dem, de ikke ser hver dag. In- og eksklusion foregår iflg. Kofoed ikke 1:1 sammenlignet med den fysiske verden. De populære kan også være de populære i den digitale verden, men det er ikke givet, og rollerne kan hurtigt skifte, så den populære pludselig er perifer i den digitale verden. Dvs. der er en uforudsigelighed sammenlignet med den fysiske verden. In- og eksklusion er ofte tavs i form af likes og delinger og foregår hele tiden, og børnene kan blive usikre på, om de fx tør skifte profilbillede o.l. Medierne giver en hypereksposering af, hvor populær den enkelte er, og der er en stadig frygt for fx ikke at få likes nok. Oplevelsen af udelukkelse og måske endda mobning bliver forværret af, at de voksne ikke registrerer det, og voksne har iflg. Kofoed derfor et ansvar for, at fællesskabet fungerer, også når en del af det foregår online (Mehlsen, 2014).

Bond (2010) beskriver i et studie omfattende 30 engelske børn/unge i alderen 11-17, hvordan mobilen opfylder både praktiske og følelsesmæssige formål. Børnene/de unge taler især om brugen af sms'er og billeder, hvilket formentlig skyldes undersøgelsens alder – selve undersøgelsen blev gennemført i 2007. Det er ift. at opretholde venskaber essentielt for de unge at have en mobil, og med nære venner deler de personlige billeder, som udtryk for venskab. Mobilen bliver hermed også en del af de unges identitetsdannelse – positivt forstået. Mobilen bliver dog også brugt til at mobbe, ved at der sendes ubehagelige, måske truende, beskeder til andre, eller mobilen bliver brugt til at "straffe eller udøve psykisk kontrol" ved at modtageren fx ikke reagerer på en modtaget besked eller et opkald. Eller til "happy slapping" (when a person is physically attacked in some way and the incident is photographed or filmed on a mobile phone and the material shared with others, normally causing further humiliation and anxiety) (Bond, 2010, s. 521). Mobilene udgør således både en positiv og negativ faktor for de undersøgte.

## Medier som inklusionsværktøj ift. børn med sociale udfordringer

Steen Søndergaard peger på to forhold, der medvirker til at børn med få eller manglende sociale kompetencer kan deltage omkring noget med medier. For det første tilbyder medierne en overskuelig verden med faste regler, og for det andet har en del børn med sociale udfordringer iflg. Søndergaard kompetencer inden for den digitale verden - måske fordi den passer bedre til deres tilgang til verden – og deres digitale kompetencer bliver dermed en adgangsbillet til fællesskabet. Klaus Thestrup påpeger i samme artikel, at der med det digitale zoomes ind på det, børn interesserer sig for og kan, og ikke det de ikke kan. Den fælles interesse er i fokus, og medierne virker derfor inkluderende. Både Søndergaard og Thestrup understreger dog, at der ikke er forsket i og derfor ikke er evidens for mediernes inkluderende funktion (Tonsberg, 2014).

## De ældre unge

Bruselius-Jensen, M., & Sørensen, N. U. (2017) beskriver ud fra en kvalitativ undersøgelse, hvordan det digitale og fysiske samvær for den undersøgte gruppe (12 unge i alderen 17-29) glider fuldstændigt sammen, når det handler om fællesskaber og samvær. De digitale medier er centrale ift. at arrangere samvær, men er også en samværsform der af de unge betragtes så selvfølgelig, at de ikke finder grund til at pointere, hvorvidt der er tale om fysiske eller digitale fællesskaber. Karakteristisk er dog, at deres digitale fællesskaber i næsten alle tilfælde er opstået i relation til den fysiske verden. De digitale medier – for denne gruppe især **FaceBook** – medvirker til at opretholde kontakten med fællesskaber. Fællesskaber, der tidligere var fysiske, overgår i nogle tilfælde til at blive næsten udelukkende digitale, uden at dette opleves mindre intenst af de unge – og kontakten er i flere tilfælde også på daglig basis. Medierne bruges af de unge også til at holde sig opdateret, ift. hvad deres omgangskreds foretager sig, og nogle af de unge angiver, at de selv mener, de bruger for meget tid på at holde øje med, hvad andre foretager sig. I undersøgelsen blev der ikke konstateret forskelligt brug ift. køn og alder.

## Opsamling

- Den udbredte forståelse af teknologi er i dag, at den konkrete brug af teknologi udmøntes i specifikke situationer, hvorfor teknologi ikke kan forstås som determinerende. Omvendt

stiller forskellige teknologier forskellige muligheder til rådighed, hvorved udfaldsrummet begrænses.

- Forskere m.fl. er enige om, at digital dannelse er vigtig, om end begrebet forstås forskelligt. I den bredeste definition omfatter begrebet både forståelse af teknologiens betydning for vores fælles liv, evnen til at kunne forstå og handle ift. teknologi ud fra de muligheder og udfordringer den medfører, at kunne opføre sig ordentligt i den digitale verden og selve det at beherske teknologierne.
- Uanset hvem der definerer 21. århundredes kompetencer, anses digitale færdigheder og refleksioner i forhold hertil for værende meget vigtige i et fremtidsperspektiv.
- Børns brug af digitale teknologier i fritiden er lystbetonet og adskiller sig markant fra skolens didaktiserede brug af medier. Mobilten er børnenes foretrukne redskab i fritiden.
- Digitale medier benyttes af børn og unge både til at konsolidere fællesskaber og til at ekskludere fra fællesskaber, inkl. til at mobbe.
- Digitale medier har muligvis et særligt potentiale ift. børn og unge med begrænsede sociale kompetencer, men der mangler forskning i relation hertil.

## Referencer

- Battleforkids (u.å.) lokaliseret d. 20.5.20 <https://www.battleforkids.org/networks/p21>
- Berthelsen, U. D. (2017). 21st Century Skills. Om det 21. århundredes kompetencer – fra arbejdsmarkedspolitik til allemandseje. Natinal Videncenter for Læsning, lokaliseret d. 20.5.20 <https://literacy.dk/21st-century-skills/>
- Bond, E. (2010). Managing Mobile Relationships: Children's Perceptions of the Impact of the Mobile Phone on Relationships in Their Everyday Lives. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 17(4), 514–529.
- Brus, A. B. (2016) *Digital dannelse i børnehøjde. Et følgeforskningsrapport om børns perspektiver på og en folkeskoles praktiseringer af digital dannelse*. Dyvekeskolen i samarbejde med forfatteren og Institut for Mennesker og Teknologi Roskilde Universitet: Roskilde Universitet
- Bruselius-Jensen, M., & Sørensen, N. U. (2017). Unges fællesskaber: Mellem selvfølghed og vedligeholdelse. Aalborg Universitetsforlag. S. 55-61. Lokaliseret d. 18.5.20. [https://vbn.aau.dk/ws/files/257823936/Unges\\_f\\_llesskaber\\_Online\\_version.pdf](https://vbn.aau.dk/ws/files/257823936/Unges_f_llesskaber_Online_version.pdf)
- Buckingham, D. (2008). *Beyond technology, Rethinking learning in the age of digital culture*. Lokaliseret 20.5.20 <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/beyond-technology.pdf>
- Bundsgaard, J. (2015). *Digital dannelse*. Aarhus Universitetsforlag
- Danbjørg, B. D. & Olesen, F. (2018). Sygepleje og teknologi. *Klinisk sygepleje, nr 1. 2018, Universitetsforlaget* s. 73-78.
- EMU <https://emu.dk/grundskole/it-og-teknologi/vejledning>
- Hansen, T. 2016. Om digital dannelse og digitale kompetencer. I Bundsgaard, J. & Hansen, T. I. (red.). *It-didaktik i teori og praksis*. Dafolo.
- Holm, K., Alim, W., Bindslev, W. & Petersen, N. C. B. (2019). *Skolebørns liv med digitale medier hjemme og i skolen*. Børns Vilkår & Medierådet.
- Mehlsen, C. (2014). Børn har brug for digitale frontløbere. I *Forskning, Børn & Unge, nr. 23 juni 2014, bupl.dk*
- Mehlsen, C. (2014). Digital uvished forandrer børnefællesskabet. I *Forskning, Børn & Unge, nr. 23 juni 2014, bupl.dk*
- Nyboe, L. 2009. *Digital dannelsen*. Frederiksberg, Frydenlund.
- Skov, A. & Brøndum J. (2020). Hvad betyder digital dannelse? Center for digital dannelse. Lokaliseret 22.4.2020. <https://digitaldannelse.org/vidensbase/hvad-betyder-digital-dannelse/>
- Sørensen, B. H., Levinsen, K. 2014. *Didaktisk design og digitale læreprocesser*. Akademisk forlag
- Thorhauge, A.M. & Gregersen, A.L. (2015). *Computerspil og hverdagsliv*. University of Copenhagen.
- Tonsberg, S. (2014). Digitale medier får flere med i fællesskabet. I *Forskning, Børn & Unge, nr. 23 juni 2014, bupl.dk*

## Kapitel 2: Kreativitet i en digital kontekst

I nærværende afsnit indkredses forskellige forståelser af kreativitet med henblik på at rammesætte begrebet i forhold til forskningsprojektet "digitale kreative fællesskaber". Det skal indledningsvist nævnes, at kreativitet ofte undersøges og begrebsliggøres ud fra et ønske om at kunne fremme kreativitet. Dette mål er ikke som udgangspunkt en del af målet i det aktuelle forskningsprojekt. Her anses kreative miljøer snarere som potentielle værdifulde rum i forhold til at skabe fællesskaber og engagement blandt børn og unge. Denne sidstnævnte forestilling vil således være omdrejningspunktet i afsnittet. Alligevel er der brug for en demarkation af kreativitetsbegrebet, hvorfor grundlæggende definitioner også vil blive berørt. Afsnittet indledes med de mest udbredte definitioner af kreativitet og herefter tematiseres en række aktuelle udviklingstendenser indenfor kreativitets-teori og forskning.

### Definitioner af kreativitet

Når kreativitet defineres, tages ofte udgangspunkt i enten produkt, proces, individ eller miljø (Hickey, 2003). Den mest udbredte tilgang er at tage afsæt i produktet (Klausen, 2010). Med henblik på dette anvendes en række propositioneringer, der ifølge Boysen (2015) kan inddeles i tre grundsætninger. I den **første grundsætning** defineres kreativitet som noget, der både er nyt og værdifuldt (se fx Tanggaard, 2008). Einsteins relativitetsteori er værdifuld, fordi den gav en ny forståelse af fysikken. Samtidig var teorien ny og epokegørende, på det tidspunkt hvor Einstein udformede den. Einsteins relativitetsteori kan derfor defineres som kreativ. Den **anden grundsætning** går ud på, at kreativitet vurderes i et socialt felt. Csikszentmihalyi er en af de teoretikere, der har foreslået den såkaldte systemmodel, hvor kreativitet netop bestemmes blandt deltagerne i et socialt felt (Csikszentmihalyi, 1999, s. 315):

*For creativity to occur, a set of rules and practices must be transmitted from the domain to the individual. The individual must then produce a novel variation in the content of the domain. The variation then must be selected by the field for inclusion in the domain. (Csikszentmihalyi, 1999, s. 315)*

Ifølge denne sociologisk inspirerede model, er kreativitet altså ikke en objektiv størrelse, men simpelthen noget, der defineres i det sociale fællesskab. Det, der er kreativt, er det som vi bestemmer er kreativt. Yderligere er et væsentligt aspekt ved modellen, at kreativitet tager udgangspunkt i et vidensområde og en række koder og færdigheder, der i en eller anden grad må tilegnes af individet/gruppen for at kreativitet kan opstå. Modellen består således samlet set af tre elementer:

- (1) et individ eller en gruppe, der skaber noget eller løser et problem.
- (2) et vidensområde som individet/gruppen arbejder inden for, fx musik, dans, fysisk...
- (3) et socialt felt, der vurderer om det, der er skabt, er kreativt eller ikke er kreativt.

Ifølge den **tredje grundsætning** opdeles kreativitet i 'Big-C creativity' overfor 'little-c creativity' (se fx Craft, 2005, s. 19 eller Knoop, 2002, s. 122). Big-C creativity omfatter den kreativitet, der i samfundsmæssigt eller historisk perspektiv opfattes som nyskabende og betydningsfuld. 'Little-c creativity' repræsenterer derimod den type kreativitet, som børn generelt er engageret i, eller den type kreativitet vi alle benytter i hverdagen, når vi for eksempel løser dagens udfordringer eller vælger en ny sammensætning af tøj om morgenen (også kaldet hverdagskreativitet). Pointen er, at den **første grundsætning** stadig gælder i den forstand, at det, der produceres, skal være nyt og værdifuld. Blot behøves det ikke være nyt og værdifuld i et samfundsmæssigt, kulturelt eller historisk perspektiv, men snarere i et individuelt perspektiv. Ifølge denne tænkning er barnets tegninger i børnehaven er altså kun kreative, hvis barnet gør noget nyt i processen, der på én eller anden måde er værdifuld for barnet.

Overfor ovenstående fokus på produkt, er et fokus på proces ligeledes udbredt blandt kreativitetsforskere. Eksempelvis forskere som Margereth Boden og Teresa Amabile forsøger at definere kreativitet ud fra proces (Amabile, 1996; Boden, 2010). Ifølge disse forskere er en kreativ proces ensbetydende med at individet går nye veje og prøver ting af, som individet ikke har prøvet før. Amabile forklarer det med henvisning til to forskelligartede fremgangsmetoder, som hun kalder henholdsvis heuristisk og algoritmisk. I en algoritmisk proces kender individet/gruppen

reglerne på forhånd. En sådan procedure anvendes fx når en manual følges. Når individ/gruppe derimod arbejder ud fra en heuristisk fremgangsmetode kendes ingen vej eller regler på forhånd. Her må individ/gruppe selv finde vejen frem. For eksempel når et billede males uden skabelon.

*A product or response will be judged as creative to the extent that (a) it is both a novel and appropriate, useful, correct or valuable response to the task at hand, and (b) the task is heuristic rather than algorithmic. (Amabile, 1996, s. 33)*

Som alternativ til ovenstående har en række forskere taget afsæt i et fokus på individet og forsøgt at beskrive kreativitet som en særlig generisk evne, som nogle personer besidder i særlig stor grad. Guilford og hans forskningsteam var i 50'erne og 60'erne bl.a. interesseret i, om man kunne lave en test, der var velegnet til at måle menneskers kreative evner (Guilford, 1950). I sådanne test fokuserede man på fire elementer, fluency (evne til at få mange ideer), flexibility (evne til at få forskellige typer af ideer), originality (evne til at få anderledes/originalt ideer) og elaboration (evne til at udvikle og fuldføre ideer). I dag ses lignende tilgange, eksempelvis i forskerteamet "den kreative platform", der er placeret på Aalborg Universitet (Byrge & Hansen, 2009). Her er udgangspunktet, at menneskers kreative evner kan fremmes ved at fokusere på ovenstående kategorier. Dog er målet og præmissen i denne forskning ikke at fremhæve nogle mennesker som mere kreative end andre. Et sådant fokus på individ og talent er ikke udbredt aktuelt set.

## Distribueret kreativitet

De ovenstående perspektiver på kreativitet er i dag udfordret af perspektiver, hvor kreativitet i højere grad anses som distribueret. Dette nye fokus er på den ene side koblet til ontologiske forandringer i vores samtid og på den anden side koblet til nye epistemologiske blikke på menneskelig interaktion. Fra et ontologisk perspektiv fremhæves ofte, at digital teknologi fremmer en særlig form for kreativitet karakteriseret ved intertextualitet og hypertextualitet, hvor individet er del af større netværk og interagerer med disse netværk fremfor at skabe noget "fra bunden" (e.g. Breinbjerg, 2006; Landow, 1992; Lankshear & Knobel, 2006; Manovich, 2001). Et simpelt eksempel på sådanne fremgangsmåder er, når personer finder billeder på nettet og laver deres eget værk ved at kombinere billederne på nye måder. Eller producerer musik med hjælp af allerede indspillede lyde. Der er dog ikke tale om, at netværk og interaktion ikke tidligere har eksisteret. Således fremhæver flere forskere, at betydningen af den digitale teknologi er dobbelt i den forstand, at teknologien på den ene side fremmer/muliggør interaktive processer og på den anden side synliggør interaktive processer. Ifølge denne tænkning, er det forstærkede fokus på det distribuerede aspekt af kreativitet derfor koblet til teknologiske forandringer i vores samtid på to måder. Både fordi disse teknologier synliggør og beforder særlige praksisser:

*Digitale teknologier tydeliggør eksisterende – og beforder – sociale praksisformer, hvor det at udveksle og bidrage til hinandens udtryk samt antage forskellige performative attituder i denne proces er centralt. Heri ser vi en aktual nyfortolkning af æstetik. (Buhl & Ejsing-Duun, 2013, s. 54)*

Synliggørelsen af de netværksbetonede elementer af kreativitet er sammenfaldende med en række epistemologiske tilgange til menneskelige handlinger, hvor de distribuerede elementer fremhæves. Først og fremmest må nævnes distribueret kognition, hvor menneskelig intelligens opfattes som situeret i den sociokulturelle verden. Intelligens må ifølge dette perspektiv anses som værende kollektivt forankret fremfor alene individuel forankret (Hutchins, 1995; Salomon, 1997; Zhang & Patel, 2006). For det andet, ses indenfor aktør-netværk teori en tilgang, hvor menneskelig ageren grundlæggende anses som dislokeret i den forstand, at handlinger altid afhænger af andre handlinger, som finder sted i komplekse netværk bestående af humane aktører (mennesker) og non-humane aktører (ting, teknologi) (Latour, 1999, 2005).

Indenfor kreativitetsforskning er der foretaget en række studier, hvor det distribuerede perspektiv er inkluderet (Bloomfield & Vurdubakis, 1994; Glaveanu, 2012; Ingold, 2008; Krogh, 2010; Sawyer & DeZutter, 2009; Tanggaard, 2012). I nogle studier er der fokus på, hvorledes værktøj, teknikker og materialer skaber affordances og constrains i kreative processer (for eksempel Glaveanu, 2012; Ingold, 2008). I andre studier er der i højere grad fokus på kollaborative kreative processer, hvor mennesker arbejder sammen i grupper (Amabile, 1996; Byrge & Hansen, 2014; Clapp, 2017; Sawyer & DeZutter, 2009, se også Glaveanu, 2012, s. 193). Yderligere er en række studier særligt optaget af

de måder, hvorpå mennesker interagerer med sociale medier, internettet, digitale platforme, osv. (Breinbjerg, 2006; Krogh, 2010, Manovich, 2001).

Et af de seneste studier, hvor det distribuerede perspektiv i særlig grad er implementeret, er udført af Edward P. Clapp som del af forskningsprogrammet Project Zero. I følge Clapp bør forskeren fokusere på udviklingen af den kreative ide fremfor at undersøge det kreative individ (Clapp, 2014, 2017). Med henblik på dette, arbejder Clapp med en "Ide-biografi" fremfor en "person-biografi" (Clapp, 2017, s. 91). For eksempel genfortæller Clapp historien om Kurt Cobain med fokus på de interaktioner, der ledte frem til Niravanas musik fremfor at fokusere på Cobain som person og sangskriver. Med afsæt i denne tilgang undersøger Clapp unge mennesker, der arbejder sammen om at udvikle nye innovative ideer og produkter. I disse studier viser Clapp hvorledes de unge mennesker på forskellig måde deltager i de kreative processer. Kreativiteten er ikke "i dem" men snarere "imellem dem" og altså indlejret i de processer, som de unge er del af. Clapp udvikler i denne forbindelse en liste over forskellige roller som de unge indtager i det kollaborative arbejde (Clapp, 2017, s. 125–126).

Clapps ærinde er øjensynligt ikke kun deskriptivt, men også normativt. Således opstilles i bogen en række normative mål, der primært handler om at skabe lighed og lige muligheder for børn og unge i skolen. Ifølge Clapp er det individcentrerede fokus på kreativitet og kreative kompetencer med til at skabe ulighed. Det distribuerede perspektiv (som Clapp kalder "participatory creativity") giver ifølge Clapp mulighed for at fremme en pædagogik, hvor børn lærer at "deltage" i kreative processer fremfor at "være" kreativ" (Clapp, 2017, s. 174–175). Clapps forskning og teoretiske perspektiver synes derfor relevant at inddrage i forhold til forskningsprojektet "digitale kreative fællesskaber".

## Kollaborativ kreativitet

Som nævnt i ovenstående, er en række studier primært optaget af den type kreativitet, der finder sted mellem mennesker i samarbejdende fællesskaber. Sådanne studier baseres ofte ikke på et særligt distribueret perspektiv, men har primært til hensigt at undersøge kreative implikationer af interaktioner mellem mennesker i gruppeprocesser. Mange af denne type studier tager afsæt i en eksplicit forestilling om at kollaborativ kreativitet eller gruppekreativitet er normativt mere værdifuld end individuel kreativitet målt ud fra produktorienterede kreativitetskriterier (Hargadon & Bechky, 2006, s. 489; Redvall, 2009; Sawyer, 2006). For eksempel beskriver Keith Sawyer i hans bog "Group Genius: the creative power of collaboration", hvorledes succesfulde virksomheder såsom Google og Apple, er baseret på samarbejde (Sawyer, 2008). Sawyer præsenterer mange overbevisende eksempler indenfor forskellige professioner og vidensdomæner, herunder musik, teater, teknologidesign og økonomi. Med afsæt i feltstudier, beskriver Sawyer, hvordan grupper kan improvisere på en måde, hvor de bygger videre på hinandens ideer og dermed opnår fantastiske resultater (2008, s. 21–38). Selvom Sawyer generelt måler værdien af samarbejde ud fra de opnåede kreative resultater, synes han i høj grad at være optaget af normative værdier såsom demokrati, lighed, kollektivet, solidaritet og flade magtstrukturer (fx s. 35). Sawyers positive fremstilling af samarbejde er på denne måde øjensynlig både forankret i forskning såvel som i en forestilling om at kreative kollaborative miljøer kan etablere såvel som fremme demokrati, lighed og fællesskab.

I nærværende projekt er målet ikke primært at fremme ide-generering m.v. via kollaborativ kreativitet (se kapitlets introduktion). Alligevel bør det refererede normative blik på samarbejde nuanceres/udfordres. Indenfor eksperimentel forskning, er en del studier blevet foretaget i forhold til at undersøge implikationer af brainstorming (Al-Samarraie & Hurmuzan, 2018). Sådanne studier peger i forskellige retninger. På den ene side peger nogle studier på at brainstorming kan føre til et øget antal af værdifulde nye ideer (Al-khatib, 2012; Al-Samarraie & Hurmuzan, 2018; Meadow, Parnes, & Reese, 1959; Rao, 2007). På den anden side peger andre studier på, at gruppearbejde kan begrænse kreativitet (Miller, 2009; Weisberg, 1986, s. 63). Der kan være flere årsager til dette. For det første kan mennesker være bange for at modtage kritik af andre for deres input og ideer (Al-Samarraie & Hurmuzan, 2018, s. 89; Dennis & Williams, 2003, s. 164). For det andet kan individuel motivation blive reduceret i grupper, idet det enkelte individ fraskriver sig ansvaret for den kreative proces (Paulus & Brown, 2003, s. 112). Dette fænomen kaldes nogle gange "social loafing" eller "free-riding" (Dennis & Williams, 2003, s. 165–166). For det tredje kan der være en tendens til, at individer i en gruppe kopierer hinandens ideer, hvilket resulterer i mindre fleksibel tænkning (Al-Samarraie & Hurmuzan, 2018, s. 89, Weisberg, 1986, s. 63). For det fjerde kan individet i en gruppeproces opleve reduceret ejerskab til det kreative produkt, hvilket kan virke demotiverende

(Boysen & Thers, 2019; Rouse, 2013). I tråd med ovenstående kan kreativitet også begrænses af såkaldt "groupthink", hvor individer i en gruppe ikke ønsker at være i opposition til gruppens værdier og perspektiver og derfor bekræfter og fastholder hinanden i et særligt perspektiv (Asch, 1951).

På baggrund af ovenstående dilemmaer i forhold til kollaborativ kreativitet, er der blevet lavet en række eksperimenter, hvor fordele ved gruppearbejde forsøges maksimeret og ulemper forsøges reduceret (Dennis & Williams, 2003, s. 160). I sådanne studier arbejdes fx med "electronic brainstorming" (EBS) eller "brainwriting" hvor deltagerne kommunikerer med hinanden anonymt via computer eller sociale platforme. Disse studier peger på, at problemer med "groupthink" samt frygt for andres kritik kan nedtones i sådanne settings (Dennis & Williams, 2003, s. 164–165; Heslin, 2009). Denne tendens er naturligvis interessant i forhold til nærværende projekt, fordi det hermed sandsynliggøres at nogle oplever en større kreativ frihed, når de optræder delvist anonymt i kreative processer på sociale platforme, eksempelvis som avatar (se rapportens følgende kapitler).

Kollaborativ kreativitet indeholder naturligvis mange andre typer processer og kreative faser end brainstorming. Studier med afsæt i andre pædagogiske settings indikerer for eksempel, at grupper er bedre til at evaluere det kreative produkt i proces end enkeltstående individer (Larey, 1994; Reitzschel, Nijstad, & Stroebe, 2006). Yderligere inkluderer kollaborativ kreativitet ofte forskellige typer af mennesker med forskellige kompetencer (Weisberg, 1986, s. 64). Derfor kan feltstudier, der viser fordele ved kollaborativt arbejde, ikke blot afvises, fordi eksperimenter med brainstorming indikerer en række ulemper.

## Kreativitet og dannelse

I en pædagogisk kontekst kobles kreativitet ofte til udvikling og dannelse. I den danske reformpædagogiske bevægelse var tanken eksempelvis, at hvert menneske er unikt og har en medfødt trang til at udtrykke sig. På denne måde anses kreativiteten som en vej til at opnå både livskvalitet, selvindsigt, frigørelse, udvikling og demokratisk dannelse. En vigtig pointe indenfor denne tankegang er, at alle mennesker anses som unikke med noget særligt at byde på. Derfor er alle mennesker i princippet kreative, også i forhold til nogle af de definitioner, der er opstillet i indledningen af dette afsnit. Altså netop fordi hvert menneske er unikt og derfor repræsenterer noget originalt, nyt eller særligt. Hvor kreativitet i starten af 1900'tallet opfattes som en evne hos de særligt talentfulde, opfatter de reformpædagogiske tænkere kreativitet som noget alment. Den store reformpædagogiske tænker Astrid Gøssel skriver således om de nye pædagogiske takter og toner:

*Hvor nødvendig denne vending er for skabende arbejde, viser desuden den kendsgerning, at kun det barn, der har opfundet en bevægelse, behersker denne til fuldkommenhed. Alle de andre børn bliver i forholdet hertil kun middelmådige efterligninger. (Gøssel, 1981/1930, s. 17)*

Fokus på individ og dannelse ses også indenfor en nutidig pædagogisk kontekst. I 1991 udgiver Kirsten Drotner bogen "At skabe sig – selv", hvor hun argumenterer for at unge udvikler deres identitet i skabende processer, hvor de afprøver og eksperimenterer med forskellige roller og positioner. I bogen følger man en gruppe unge, der er i gang med at lave deres egen film. Under optagelserne udvikler de nye forståelser af sig selv og hinanden, fx når de i filmen spiller forskellige roller. På denne måde er de unge kreative og skaber en film, samtidig med at de også "skaber sig selv" (Drotner, 1991).

Samme type kobling ses hos Lars Geer Hammershøj, der i bogen "Kreativitet – et spørgsmål om dannelse" argumenterer for at kreativitet som fænomen er beslægtet med dannelse (2012). Først og fremmest skyldes dette, at både kreativitet og dannelse handler om at overskride eksisterende former. Når man danner sig eller uddanner sig, rejser man fx ud i verden og oplever nyt og ser verden og sig selv på en ny måde. Når man er kreativ udvikler man eller udformer man ligeledes noget nyt. Således bliver kreative processer en slags dannelsesproces, fordi man udvikler noget og derigennem udvikler sig selv.

Med afsæt i ovenstående er de reformpædagogiske strømninger og implikationer blevet kritiseret for at fremme individ på bekostning af fællesskab. Eksempelvis udgiver Jonas Lieberkind i 2006 en artikel i Pædagogisk Tidsskrift med titlen "Æstetik, Originalitet og Dannelse: En ny pædagogisk

vidensfigur?”. Lieberkind beskriver i artiklen, hvordan der i nutidens samfund er en tendens til, at vi alle skal være originale, unikke og kreative. Han bruger begrebet ”selvdannelse” til at forklare, hvorledes dannelse i dag er et individuelt projekt, hvor vi skal opfinde vores helt eget unikke jeg. I denne sammenhæng betyder kreativ udfoldelse meget, fordi vi her i gemmen finder frem til, og fremviser, vores unikke personlighed. Lieberkind er kritisk overfor denne tendens, fordi den kan resultere i, at vi ikke formår at skabe fællesskaber og fælles traditioner, da det hele fortaber sig i individualisme.

På baggrund af ovenstående synes det at være en relevant problematik i projektet ”digitale kreative fællesskaber” at finde balancer eller veje, der giver rum og plads til både individ og fællesskab.

## Kreativitet og motivation

Indenfor kreativitetsteori anses kreativitet for at være tæt relateret til indre motivation. Særligt indenfor ”positiv psykologi” er kreativitet anset som koblet til motivation, engagement og trivsel. Nogle af de forskere, der har beskæftiget sig med kreativitet i dette perspektiv, er Chiksentmihaily (1996) og den danske læringsforsker Hans-Henrik Knoop (2002). Chiksentmihaily viser med sin flow-teori, hvordan mennesker ofte nyder at være i tilstande, der er udfordrende, fx i kreative aktiviteter hvor man skal løse problemer eller finde på. Chiksentmihaily har eksempelvis interviewet komponister, skakspillere og bjergbestigere (1996). Samme type relation mellem motivation og kreativitet fremhæves hos Amabile i hendes udbredte og velkendte model for kreativitetsfremmende faktorer (1996).

## Kreativitet og færdighed

Der ses aktuelt en bølge indenfor kreativitetsforskning, hvor færdigheder, viden og længerevarende kreative processer highlightes fremfor ”skøre eksperimenter” ”benspænd” og nyhedsværdi. Særligt Lene Tanggaard har i en række bøger argumenteret for at fokus på nyhed indenfor kreativitetsforskning overskygger det væsentlige ved færdigheder, fordybelse og længerevarende arbejde i kreative processer, eksempelvis i artiklen ”Why novelty is overrated” (Tanggaard & Wegener, 2015). Tanggaard refererer desuden til Sennett og hans bog ”håndværkeren” (2008), hvori Sennett argumenterer for at mestring af en færdighed i kreative processer giver livskvalitet. Altså et argument der minder om de argumenter Knopp og Chiksentmihaily fremfører. I forhold til projektet ”digitale kreative fællesskaber” fremstår denne tilgang interessant, idet de unge i fritidsordningen øjensynligt arbejder kreativ både med og uden afsæt i færdigheder og fordybelse (fx eSport aktiviteter overfor en hurtigt produceret TikTok). Ligeledes er det interessant i et teknologisk/digitalt perspektiv, hvor ”færdigheder og viden” er placeret i det distribuerede netværk, idet færdigheder ofte overtages af de digitale programmer (musikprogrammer, tegneprogrammer, og lign.) (Boysen, 2015, s. 168).

## Opsamling

- Kreativitet demarkeres som oftest ud fra produkt/proces. I projektet ”kreative digitale fællesskaber” er formålet ikke at fremme kreative processer, men snarere at fremme fællesskab, engagement og deltagelse med afsæt i kreative processer. Alligevel kan definitioner af kreativitet anvendes i forhold til at afgrænse og indfange projektets genstandsfelt.
- Med afsæt i de præsenterede definitioner, kan kreativitet både være relateret til æstetiske læreprocesser og formsprog (tegning, musik, film, drama) og løsning af udfordringer som fx i forhold til computerspil, matematik eller videnskab.
- Distribueret kreativitet er en samlende betegnelse for perspektiver på kreativitet, hvor de distribuerede elementer (fx i form af dislokerede handlinger og humane og non-humane aktører) beskrives som det centrale fremfor individets intra-psykologiske processer, motivationer og talenter.
- En række kreativitetsforskere fremhæver teknologiens betydning i forhold til at fremme kreative praksisser, der synliggør og beforder interaktion og sociale netværk.
- Kollaborativ kreativitet anses ofte som noget, der fremmer og etablerer fællesskaber med fokus på demokrati, lighed og deltagelse. I forhold til produktorienterede kriterier for kreativitet er der forskellige analyser af kollaborative fællesskaber. Således indikerer en

række studier, at "groupthinking" kan hæmme kreativitet. Her anses forskellige former for digitale platforme som en produktiv vej.

- Kreativitet kobles ofte til identitet og dannelse. Fra dette perspektiv kan den skabende proces være med til at danne og udvikle menneskers identitet og person.
- Den er i dag et fornyet fokus på det vedholdende kreative arbejde, som inkluderer færdigheder og mestring af teknikker fremfor "skøre påfund", benspænd og "tænke ud af boksen".
- Kreativitet anses som tæt koblet til indre motivation og trivsel, særligt indenfor positiv psykologi, hvor dette perspektiv har været gennemgående.

## Referencer

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. USA: Westview Press.
- Boysen, M. S. W., & Thers, C. S. (2019). Does handoffs promote creativity? A study of a pass-the-baton approach to the development of educational games. *Thinking Skills and Creativity, volume 31*(March 2019), 262-274.
- Boysen, M. S. W. (2017). Embracing the Network: A Study of Distributed Creativity in a School Setting. *Thinking Skills and Creativity, Volume 26*, 102-112.
- Boysen, M. S. W. (2015). The relationship between Creativity and Expertise. PhD thesis. The University of Southern Denmark.
- Buhl, M., & Ejsing-Duun, S. (2013). En tegning af æstetik 2013. *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 57.
- Byrge, C., & Hansen, S. (2009). The creative platform: A didactic approach for unlimited application of knowledge in interdisciplinary and intercultural groups. *European Journal of Engineering Education, 34*(3), 235-250.
- Clapp, E. P. (2017). *Participatory creativity: Introducing access and equity to the creative classroom*. Routledge New York and London: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York, NY: HarperCollins.
- Hickey, M. (2003). Creative thinking in the context of music education. In M. Hickey (Ed.), *Why and how to teach music composition: A new horizon for music education* (s. 31-53). Reston, VA: MENC – The National Association for Music Education.
- Knoop, H. (2002). *Leg, Læring og Kreativitet*. Denmark: Aschehoug.
- Rouse, E. (2013). Kill your darlings? Experiencing, maintaining, and changing psychological ownership in creative work. PhD thesis. Boston: Boston College, Carroll School of Management.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Tangaard, L. & Wegener, C. (2015). Why novelty is overrated, *Journal of Education and Work*, DOI: [10.1080/13639080.2015.1040379](https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1040379)



## Kapitel 4: Børn og unges fællesskaber med fokus på SFO- og klub-området

I dette afsnit behandles begrebet *fællesskab* gennem en indkredsning af, hvordan børns og unges *fællesskaber* i SFO og klub tematiseres og undersøges i nyere dansk forskning. Afsnittet baserer sig på søgninger i databaser med primært danske forskningspublikationer, en søgning der har vist, at forskning med fokus på børns og unges fællesskaber i SFO og klub-regi er meget begrænset. I det følgende er resultatet af søgningerne ordnet tematisk ud fra de forskellige måder, som fællesskab forstås og undersøges på i forskning. Den litteratur, der omhandler børns fællesskaber omkring digitale medier og spil, er ikke medtaget her, men indgår i afsnittet om 'det digitale'. Temaerne er konstrueret ud fra litteratursøgningen, som en måde at ordne resultaterne på, og afspejler den spændvidde i forskningsinteresse og teoretisk grundlag, der kan iagttages i forskning i børns og unges fællesskaber. Afsnittet skitserer altså nogle centrale forståelser af fællesskab i nyere dansk forskning, der har inspireret rapportens beskrivelser og analyser af børns og unges fællesskaber omkring digitale, kreative aktiviteter i SFO og klub.

### Fællesskaber og børns deltagelsesmuligheder i pædagogiske institutioner

En interesse for fællesskaber ses i børneforskning med fokus på børns deltagelsesmuligheder i pædagogiske institutioner (fx i Højholt, 2011; Højholt & Schwartz, 2018; Højholt & Kousholt, 2018). Med afsæt i kritisk psykologi og social praksisteori er et centralt begreb her børns *deltagelse* og hvad den pædagogiske organisering af børns institutionsliv kommer til at betyde for børns muligheder for at blive deltagere i fællesskaber. Fokus er altså på børns deltagelsesmuligheder i og på tværs af de sociale sammenhænge, som børn indgår i. Dette forskningsperspektiv bygger på en forståelse af, at børns hverdagsliv udspiller sig i form af tilhør i og bevægelse imellem kontekster, som får betydning for børns deltagelsesmuligheder i fællesskaber med andre børn.

Anja Stanek har i sin afhandling fokus på udviklingen af børns fællesskaber og hvilken betydning disse fællesskaber har i børns liv (Stanek, 2011). Stanek undersøger børns sociale liv og fællesskaber i indskoling og SFO ud fra en hovedtanke om, at sådanne fællesskaber er afgørende for børns måde at deltage i skolen på. Hun viser, at børn er aktive deltagere i og arrangører af fællesskaber, men peger samtidig på, hvordan fællesskaberne udvikler sig ud fra de betingelser, som skolen og SFO'en udgør. Stanek sonderer mellem venskaber og fællesskaber, hvor hun forstår fællesskaber som det der søges etableret i institutionelle sammenhænge, og som kan rumme både venskaber og andre typer af relationer. Det normative budskab i denne type forskning er, at det er væsentligt at den pædagogiske indsats i fx skolen og SFO'en prioriterer arbejdet med børns fællesskaber.

### Socialisering af børn til fællesskab i samfund og institutioner

Spørgsmål om fællesskab er også undersøgt ud fra en kultursociologisk optik med fokus på samfundets opdragelse af børn til at indgå i fællesskaber. Med afsæt i sociologen Norbert Elias begreb om civilisering har Gilliam, Gulløv, Bach og Olwig undersøgt, hvordan pædagoger, lærere og forældre er optagede af at lære (socialisere) børn til at indgå i fællesskaber. De viser, hvordan børn forventes at kunne styre deres følelsesudtryk og respektere andres grænser samtidig med, at børnene forventes at blive til som selvstændige og individuelle individer (Gilliam og Gulløv, 2012; Gilliam 2016). For at kunne indgå i fællesskaber kræves det, at man som barn og ung kender til, respekterer og udlever nogle sociale normer og værdier. Det at dannes til at kunne indgå i et fællesskab handler altså om at kunne leve op til nogle dannelsesidealer og normer for socialitet, der ikke er statiske, men som er historisk foranderlige. At kunne gebærde sig som del af et fællesskab er altså ikke noget man vælger, men noget som både pædagogiske institutioner og familien socialiserer børn og unge til. Set i lyset af denne forskning bliver det altså interessant at kigge nærmere på, hvad det er for idealer og normer om fællesskab, som præger det pædagogiske arbejde i institutionerne, og hvilke konsekvenser de har for børns hverdagsliv.

### Fællesskaber som selv-initierede kulturelle praksisser

I en kulturanalytisk tilgang betragtes fællesskaber altså som træk ved menneskelige samfund. Imidlertid kan fællesskaber opstå i mange sammenhænge og er ikke nødvendigvis knyttet til

pædagogiske institutioner. Dette perspektiv præsenteres af Anne-Lene Sand, der i sin afhandling om *matrikelløse rum* har undersøgt selv-initierede fællesskaber, hvor unge og voksne 'hænger ud' og tager byen i brug, blandt andet via musiske og kreative udtryksformer (Sand, 2014, 2015). Med sociologen John Urry peger Sand på relationer som 'bevægelige' og at fællesskaber konstitueres gennem de måder, som de unge aflæser og navigerer i forhold til byen og deres 'hverdagssteder' (Sand, 2015, 49-50). De unges *matrikelløse fællesskaber* bliver til som en slags kontrast eller modsvar til de voksnes og institutionernes rammesætninger, hvilket viser sig ved at det 'løse' bliver et centralt pejlemærke for den sociale brug af steder. Det er altså de unge selv, der – i samspil med byens steder og materialiteten – løbende initierer og skaber fællesskaber, og Sands arbejde peger på, at dette kan ske gennem fælles musiske, kreative aktiviteter.

## Fællesskaber, inklusion og børn og unge i udsatte positioner

De senere år har der været en del forskning i trivsel og inklusion med fokus på, hvordan man særligt i skolen kan arbejde med at udvikle inkluderende læringsmiljøer og bedre trivsel. Med inklusionspolitikken på skoleområdet er målet, at alle børn har krav på at være en del af skolens fællesskab. Det ligger endvidere i denne tænkning, at børns trivsel og udviklingsmuligheder hænger sammen med, hvor godt inklusion lykkes i skolen (fx Hansen m.fl., 2018; Hedegaard-Sørensen m.fl., 2018; Langager, 2014).

Et nyere forskningsprojekt har undersøgt fritids- og ungdomsklubbernes betydning for børns og unges trivsel og tilhører til fællesskaber (Petersen m.fl., 2019). Projektet har særligt fokus på børn og unge fra udsatte hjem eller boligområder og med en interesse for at undersøge, hvordan pædagogisk arbejde i fritidsområdet kan virke forebyggende i forhold til at unge kommer ind i kriminalitet og bandemiljøer.

Analyserne i projektet peger på, at det fritidspædagogiske arbejde har betydning for børn og unges hverdagsliv i form af oplevelse af fællesskab, trivsel og udviklingsmuligheder. Den pædagogiske indsats har fokus på inklusionsfremmende indsatser og har dermed karakter af socialpædagogisk arbejde. I de undersøgte institutioner er det en gennemgående pædagogisk tænkning, at fritids- og ungdomsklubberne skal udgøre et fællesskab med samvær omkring aktiviteter. Samtidig har det pædagogiske personale fokus på at understøtte, at børnene og de unge klarer sig godt i samfundet, og det gør de eksempelvis ved at hjælpe til med søgning af fritidsjob, bakke de unge op i forhold til at tage en uddannelse, samt at forebygge, at de unge kommer ind i kriminalitet og bandegrupperinger (Petersen m.fl. 2019, s. 52).

Man kan sige, at fællesskab som begreb her henviser til både det nære, hverdagslige fællesskab om aktiviteter i klubben, og et større fællesskab, nemlig samfundet, som pædagogerne arbejder på at ruste de unge til at deltage i.

## Opsamling

Ud fra de præsenterede forskningsbidrag kan man optegne nogle forskellige perspektiver på børns og unges fællesskaber i de fritidspædagogiske institutioner. For det første kan man betragte fællesskaber blandt børn og unge som et kulturelt fænomen, der folder sig ud i og på tværs af konkrete kontekster, men som ikke i sig selv er afhængige af de voksnes rammesætninger for at etablere sig. I et socialpsykologisk og kritisk psykologisk perspektiv lægges der vægt på den samfundsmæssige og pædagogiske forpligtelse på at etablere fællesskaber, der skaber deltagelsesmuligheder for alle børn og unge. Deltagelse i meningsfulde fællesskaber betragtes her som grundbetingelse for børns trivsel og udviklingsmuligheder, og pædagogen bliver derfor en central aktør i at tilrettelægge rammerne for at dette sker. Dette perspektiv på fællesskab kan bruges til at overveje, hvordan det fritidspædagogiske arbejde skaber rammer for alle børns og unges deltagelse i fællesskaber.

For det andet kan fællesskaber betragtes som en dannelsesforpligtelse, der omfatter alle børn og unge. I en pædagogisk-sociologisk optik forstås pædagogiske institutioner som instanser, der har til opgave at socialisere børn og unge til de normer og sociale omgangsformer, der er gældende i samfundet. Her er fællesskab altså ikke så meget en rettighed, men snarere en pligt den enkelte har til at deltage i både det nære fællesskab i fx skolen og fritidsinstitutionen. Dette blik på fællesskab kan anvendes som inspiration til at overveje, hvilke normer for opførsel, relationer og

samvær, der formidles gennem den fritidspædagogiske praksis, samt hvorvidt og hvordan de medfører tilhørsmuligheder for alle børn og unge.

For det tredje kan fællesskaber i det fritidspædagogiske arbejde iagttages i form af en forebyggelsestænkning, hvor det pædagogiske arbejde tænkes som en social indsats rettet imod at undgå at børn og unge glider ud i marginaliserede sociale positioner. Her bliver fællesskaber i SFO og klub et middel til at etablere trivsel og tillid til egne evner og muligheder, hvilket på sigt skal ruste den unge til at komme i uddannelse og arbejde, og på den vis deltage i samfundets 'store' fællesskab. Denne optik kan anvendes som inspiration til at overveje, hvordan fritidspædagogikken forvalter den socialpædagogiske tradition, og hvordan fællesskaber konkret tilrettelægges med henblik på inklusion på kort og lang sigt af børns og unges liv.

Endelig, for det fjerde, kan fællesskaber i en kulturanalytisk tradition betragtes som børns og unges egne rum, der folder sig ud i mange forskellige kontekster, også uden for pædagogiske institutioner og tiltag. Her er fokus på de selv-initierede fællesskaber, der opstår spontant og over tid etablerer sig i tilknytning til særlige steder, der bidrager til at forme fællesskabernes aktiviteter og samværsformer. Dette perspektiv kan anvendes til at overveje, hvordan konkrete steder i fritidsinstitutionerne er medskabere af fællesskaber, og, ikke mindst, hvordan digitale samværsformer kan udgøre en form for "matrikelløse fællesskaber", der falder uden for pædagogernes opmærksomhedsfelt.

## Referencer

- Bork, R. L. E. (2019). *Hvorfor kede sig når man kan spille Fortnite? – En etnografisk undersøgelse af børneperspektiver på gaming*. Kandidatspeciale, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. (Ikke tilgængeligt for offentligt udlån)
- Gilliam, L. (2016). Nødvendighedens pædagogik: Optimeringskrav møder det gode fællesskab i velfærdssamfundets skole. *Tidsskriftet Antropologi*, (73), 2016, s. 59-82.
- Gilliam, L. & E. Gulløv (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, J.H., C.R. Jensen, M.C. Lassen, M. Molbæk, M. C.S. Schmidt (2018). Approaching Inclusion as Social Practice: Processes of Inclusion and Exclusion. *Journal of educational and social research* 8.2 (2018): 9–19. Web.
- Hedegaard-Sørensen, L., C. R. Jensen, D. M. B. Tofteng (2018). Interdisciplinary Collaboration as a Prerequisite for Inclusive Education. *European journal of special needs education* 33.3 (2018): 382–395.
- Højholt (red.) (2011). *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C., & Schwartz, I. (2018). Elevsamspil, konflikter og udsathed i skolens fællesskaber. I C. Højholt, & D. Kousholt (red.), *Konflikter om børns skoleliv* (s. 58-91). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2018). Children Participating and Developing Agency in and Across Various Social Practices. I M. Fleer, & B. van Oers (red.), *International Handbook of Early Childhood Education* (Bind 2, s. 1581-1597). Dordrecht: Springer. Springer International Handbooks of Education Series, DOI: 10.1007/978-94-024-0927-7\_82
- Langager, S. (2014). Children and Youth in Behavioural and Emotional Difficulties, Skyrocketing Diagnosis and Inclusion/exclusion Processes in School Tendencies in Denmark. *Emotional and behavioural difficulties* 19.3 (2014): 284–295. Web.
- Petersen, K. E., L. H. Sørensen, T. E. M. Sørensen og L. Ladefoged (2019). *Fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn og unges hverdagsliv og fællesskaber i udsatte boligområder*. DPU, Aarhus Universitet, 2019.
- Sand, Anne-Lene (2014). *Matrikelløse rum: en undersøgelse af selvorganiserede måder at bruge byen på*. Ph.d.-afhandling. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Sand, Anne-Lene (2015). Matrikelløse fællesskaber. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 2, 2015, s. 43-53
- Stanek, Anja Hvidtfeldt (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning – analyseret i indskolingen fra børnehaven til 1. klasse og SFO*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.

## Kapitel 5: Institution A (klub)

I det følgende beskrives institution A og den måde hvormed digitale miljøer optræder og indgår i børnenes hverdagsliv, de pædagogiske aktiviteter og de kreative fællesskaber. Kapitlet er struktureret på følgende måde. Først præsenteres en institutionsbeskrivelse, hvor generelle forhold vedr. institutionen og de digitale miljøer skematisk fremstilles. Dernæst en skematisk skitsering af pædagogernes fortællinger opsamlet ved projektets indledning angående børn, pædagogik og de digitale kreative fællesskaber. Herefter præsenteres en række empirinære snapshots, der giver eksempler på de væsentlige tematikker, der synes at træde frem i forhold til børns hverdagsliv, de digitale miljøer, de digitale kreative fællesskaber og det pædagogiske arbejde med børnene i relation til dette. Til sidst en opsamling.

### Institutionsbeskrivelse

Institutionens kendetegn	<p>Institutionen tager ofte på ture, eksempelvis skiture, vilde vulkaner, eSport ture, Lalandia, Bakken, Tivoli, rulleskøjteture fx til Amager Strand eller spontane ture i hverdagen. Ligeledes arrangeres der overnatninger i weekender, eksempelvis eSport overnatninger og rollespil-overnatninger.</p> <p>Institutionen har funktionsansatte, således at pædagogerne varetager forskellige fagområder. Dette betyder at pædagogerne ofte har en anden uddannelse udover den pædagogiske. Enkelte af de ansatte har ikke en pædagoguddannelse. Eksempler på uddannelse/professioner repræsenteret i klubben er multimediedesigner, ernæringsvejleder, journalist og eSport coach.</p>
Størrelse på institution	<p>Der er 380 indmeldte børn. Der er både fritidsklub (4., 5. og 6. klassetrin), juniorklub (7. klassetrin) og ungdomsklub (8. og 9. klassetrin). Der er 14 fastansatte pædagoger.</p>
Organisering	<p>Klubben er funktionsopdelt med værksteder. Hver pædagog har en enkelt flyverdag, hvor han/hun ikke er på sit værksted. De resterende dage er man tilknyttet værkstedet. Værkstederne har åbent hver dag. 4. 5. og 6. klasse er der i fritidsklub til 17:00. 7. klasseer kan være der både i klub og aftenklub, 8. og 9. kommer til klubben efter kl. 17.</p> <p>Værksteder omfatter følgende: Krea, musik, udeliv, film og foto, bordrollespil, rollespil værksted og live rollespil, multimedieværksted, computer og eSport, køkken og bager, sport, Dans (fx med just dance) og ridning.</p> <p>Generelt er værkstederne åbne, men i visse tilfælde og projekter skal børnene skrive sig på (fx eSport træning). Under corona-epidemi er børnene placeret i bestemte afdelinger.</p>
Børn	<p>Sammensætningen af børn og deres baggrund: Eksempelvis indkomstniveau, etnisk baggrund, balance mellem antal piger/drenge, inklusionsbørn, alder, m.m.</p> <p>Klubben modtager børn fra en tre forskellige skoler. Dette betyder at klubben både modtager børn fra ressourcestærke hjem og fra områder med forskellige økonomiske vilkår. Pædagogerne fortæller at dette er tydeligt, eksempelvis fordi nogle børn kan betale til udflugter i rader, mens andre kan betale med det sammen. Forskelle kan også ses i forhold til børnenes digitale udstyr, hvor nogle har det nyeste og dyreste mens andre ikke har noget. Der er også enkelte børn med udfordringer (inklusions-børn) i klubben.</p>

Digitalt hardware	Computer-lokalet: Atten computere (3 er forbeholdt piger) samt pædagogens egen computer. Multimedie: To iPad pro og to bærbare computere og en stationær. Tre Go pro Fotoprinter, robotter, 3-D printer, mulighed for at låne LEGO mindstorm Musik: Computer til musikstudie. Dans: Bluetooth højttaler Film: Computer og fotoshop og after-effekts. Spejlrefleks kamera og GoPro kamera. Øvrige: Tre PlayStations, Wii, Just dance, Virtual Reality.
Digitalt software	I computerrummet bruges primært Counter Strike (CS:GO) og Fortnite og i mindre grad Roblox, Sims og Minecraft. Børnene selv benytter meget Roblox.
Regler vedr. det digitale	I klubben er der meget fokus på at lære børnene om de juridiske regler i forhold til deling af billeder m.m. Der hænger en liste med de vigtigste regler i multimedieværkstedet. Computernes kameraer kan ikke benyttes i klubben, hvilket skyldes at børnene skal beskyttes. Generelt er der ikke tidsbegrænsning på brug af det digitale. I computerrummet er tre computere forbeholdt piger med henblik på at skabe større balance mellem kønnene i værkstedet.
Anvendelse af det digitale	Computerlokalet er et af de mest efterspurgte værksteder i klubben. Men der er også mange andre værksteder, og mange børn bruger primært deres tid på andet end det digitale. Stort set alle børn har en mobiltelefon og denne bruges ofte i forbindelse med mellemrum, pauser, hygge, afslapning, m.m.
Personale og det digitale	I klubben er der 2 ansatte med særligt fokus på det digitale men på to meget forskellige måder. Den ene er eSport coach og den anden er bredt optaget af digital didaktik. Yderligere er der tovholderen på filmværkstedet, som ligeledes arbejder meget med det digitale i forbindelse med redigering, osv. De øvrige ansatte har primært fokus på andre metoder/teknikker der er relateret til andre typer af værksted.

## Pædagogernes indledende fortællinger

I projektets indledende fase foretog pædagogerne en række observationer ud fra fastlagte spørgsmål med henblik på at indkredse tematikken 'digitale kreative fællesskaber'. Disse er skematisk fremstillet i nedenstående.

Observation i forhold til det selvorganiserede: Vær opmærksom på en værdifuld selvorganiseret situation/proces med relation til det digitale. Hvad gjorde den værdifuld? Hvordan var børn inkluderet? Hvori lå det kreative (hvis der var noget kreativt).	Børnenes leg med TikTok er meget selvorganiseret. Fx udenfor på bænken. Ofte piger fra 5. og 6. klasse. Ofte er der tre sammen, når de laver TikTok. Den der står i midten optager. De arbejder igen og igen og gør det bedre. Mange har ikke TikTok. De kan så være med på andres TikTok. Børnene er ikke så optaget af, hvem der ejer den TikTok, som de producerer. Hvis nogle bliver uvenner, kan der opstå noget med at de ikke vil have noget liggende offentligt længere. Et barn fjernede på et tidspunkt sin video, fordi den ikke havde fået nok likes.  De yngre piger sidder og ser TikTok sammen med høj lyd. De interagerer og siger "se lige her" når de ser noget sjovt på telefonen. De ældre sidder mere alene med deres mobil og bruger den til at slå fra i forhold til det sociale, der foregår i rummet.  Sims er et eksempel på noget børnene spiller, hvor aktiviteten er meget selvorganiseret.
Observation i forhold til det rammesatte: Vær opmærksom på en værdifuld rammesat situation/proces	I forbindelse med eSport trænes et hold. Her er det meget rammesat. Men de ældre børn går bare ind selv

med relation til det digitale. Hvad gjorde den værdifuld? Hvordan var børn inkluderet? Hvori lå det kreative (hvis der var noget kreativt).	og laver Counter-Strike turneringer (mest børn fra aften klub, 7., 8. og 9. klassetrin)  Nogle børn vil helst lave noget med det digitale hele tiden. Eksempelvis en pige, der altid er i computerrummet. Hvis computerrummet er lukket går hun ind i multimedierummet. Men her er reglen, at der skal arbejdes kreativt med at skabe noget. Så pigen får pigen lov at tegne noget v.h.a. et tegneprogram. Det er fint for hende. Hun har brug for skærm. Hun gider ikke fysiske tusser og papir. Det er kun i weekenden hun må bruge iPad derhjemme. Når grupper af drenge kommer ind i multimedie (fordi computerrum er lukket eller fyldt op) kan det ende med, at de fx laver Mandela tegninger.
Overvejelser: Er der nogle digitale miljøer du anser som særligt værdifulde i forhold til at skabe fællesskaber?	Eksempelvis eSport, TikTok, Sims, Just Dance. I eSport skal man fx lære at hjælpe hinanden. I forbindelse med eSport kommunikerer mere behovspræget/hensynsfuldt end på gangene (fx i Counter-Strike, hvor man har nogle bestemte roller, og hvor der er faste rammer). Men man har til gengæld ikke mulighed for at tale med dem om miljøet uden for computerrummet, for her kommunikerer børnene med hinanden på en mindre hensynsfuld måde. Der nævnes også eksempel med Just Dance, hvor børn får nye relationer.
Overvejelser: Er der nogle digitale miljøer du anser som særligt problematiske i forhold til at skabe fællesskaber?	De usynlige fora, fx Messenger, Snapchat, hvor der foregår ting som pædagogerne har svært ved at have indflydelse på. Fx kan børnene fjerne det som de har skrevet, hvis der ikke er taget screenshots. Eksempel på et barn der havde fået hacket hendes Snapchat konto. Der var blevet sendt beskeder til andre fra hendes telefon.
Overvejelse: Overvej om der er nogle børn, der særligt blomstrer, når de indgår i specifikke digitale fællesskaber og/eller aktiviteter.	Eksempelvis børn med autisme, der er rigtigt gode til computer. De er dygtige. De trives med faste rammer. Børn der trives og blomstre fordi de er dygtige til bestemte spil.
Overvejelse: Er der nogle børn, der ofte ikke er inkluderet i fællesskabet?	To drenge, der altid sidder bestemte steder alene og med deres mobiltelefon. De sidder hver dag i sofaen hver for sig.

## Børnenes verden med og omkring digitale teknologier

Med afsæt i interview og observationer beskrives i det følgende en række elementer, der synes at kendetegne de interviewede/observerede børns interaktion med det digitale. De fremhævede elementer er fremstillet i en række snapshots, hvor der dykkes ned i enkelte situationer og fortællinger. Eksemplerne er ikke nærmere analyseret eller indsat i en teoretisk ramme, men udgør i højere grad empirinære induktive uddrag, der synliggør de deltagende forskeres oplevelser og optagethed i mødet med institutionens børn og pædagoger. De antydede tematikker behandles yderligere i tværgående og teoretisk funderede analyserer i kapitel 8-10.

### Hurtigt videre til det næste

Fra en udeforstående forekommer børnenes måder at anvende spil på til tider flygtigt. Der skiftes mellem forskellige spil i et højt tempo. Mange spil er relativt hurtigt i gang og også hurtigt færdigt. Gruppen af spillere skifter og udskiftningen af spillere er stor. Børnene hopper fra den ene platform til den anden. Der er naturligvis eksempler på det modsatte. Eksempelvis børn fordybende i Minecraft eller Fortnite. Men alligevel synes tid og tempo at udgøre væsentlige pejlemærker, når børnenes interaktion med det digitale skal karakteriseres:

*Jeg kommer ind i computerrum og sætter mig ved Bolette, Ulrike og Sus. Jeg sidder ved siden af Sus. Vi spiller et spil i starten, hvor der er flere hundrede med. Vi løber rundt i*

*nogle gange. Så skifter børnene spil. De skifter spil hvert femte minut eller deromkring. Hver gang går stort set alle tre piger med ind i det nye spil. Vi går ind i et spil, hvor en Miss Piggy skal dræbe de andre. Det virker ligesom dåseskjul eller fange. Der kan være seks spillere med. Så pigerne skal finde et spil, hvor der allerede er tre. Jeg spørger om de spiller sammen med andre, for at tale med dem? Det siger de nej til. Det er bare fordi, det er sjovere når der er flere. (Feltobservation)*

De hurtigt afsluttede processer ses også i forhold til de skabende aktiviteter. Eksempelvist producerer børnene ofte forskellige TikTok's. Men ofte er det ikke noget børnene øver sig på, planlægger eller forbereder. Det går stærkt fra at de får en ide, til produktet er færdigt og det evt. kan deles med andre. I nedenstående feltobservation er børnene i gang i bordrollespilsværkstedet og da der er pause, når børnene at lave en TikTok i løbet af få minutter:

*Der er gjort klar til rollespil i musiklokalet. Gardiner er trukket for og mystisk musik kommer ud af højtaleren. Fire piger fra 4. klasse er samlet. Pædagogen Aske sætter spillet i gang. Det handler om et gammelt hus og familiemedlemmer der skal finde en skat. Og mærkelige tjenestefolk. Når Aske iscenesætter tjenestefolkene, tager han udklædning på. Eller han inviterer dem ned i "kælderen" i det tilstødende lokale [...]. I pausen begynder børnene straks at lave TikTok sammen. En af børnene henter sin telefon. Den mangler batterier og så hentes en anden. De tager udklædning på og danser en dans de alle kender og fjoller. De optager det på deres mobil. Så griner de, og er færdige med det. Vi går i gang med rollespil gen. (Feltobservation)*

Som det ses i den skitserede feltnote, tager det ikke lang tid for børnene at producere en TikTok. Resultatet af processen er klar efter få minutter. Denne flygtighed modsvares af andre typer af processer, hvor børn interagerer med det digitale. Dette fremgår eksempelvis i interviewet med de to drenge, der spiller Minecraft. Her indikerer drengenes virtuose måde at arbejde med TikTok fordybelse og omfattende træning.

## **"Hvem skal jeg joine?"**

Når børnene spiller spil på Roblox og på andre spilplatforme "joine" de spillet. Så kommer de ind i et spil, hvor der er mange andre spillere med (afhængig af det fastsatte maksimum antal i spillet). Der kan være spillere med fra hele verden. Men ofte vil børnene gerne ind i det samme spil. Så er de sammen med hinanden i spillet samtidigt med, at de er sammen med andre, de ikke kender. Pigegruppen fortæller, at de i starten ikke vidste hvordan de skulle sikre, at de blev placeret i samme spil. Derfor sagde de "1, 2, 3, tryk" og joinede præcis på samme sekund. Så var der nemlig en større chance for, at de blev placeret i samme spil. Senere fandt de ud af, hvorledes de kunne tilvælge at joine bestemte spil, som deres venner allerede havde joinet. Når børnene springer fra spil til spil i en samlet gruppe opstår der en proces, hvor børnene hele tiden skal joine hinanden. Det betyder ligeledes, at de skal have styr på hinandens avatar navne (eller profilnavne/brugernavne) for at kunne joine hinanden. I følgende er pigegruppen ved at visse interviewer, hvorledes man spiller et spil på Roblox og processen med at "joine" kommer i fokus.

*Bolette: Ida jeg joiner dig*

*Sus: Det gør jeg også*

*Fie: Du er ikke venner med mig fordi min gamle profil blev hacket [...]*

*Bolette: Er det dig Susmusen? [Bolette spørger om Sus Avatar navn er Susmusen fordi hun skal joine hende] [...]* Ida hvad hedder du?

*Ida: Jeg hedder...nej du skal bare joine Sus, hun kommer ind i mit spil.*

*Ida: Hvad hedder...*

*Sus: jeg hedder XXXX.... [...]*

*I: Sus er du så gået ind sammen med Fie?*

*Sus: Det kunne jeg godt men gamet er fuldt, og så kan der ikke være flere inde i det. Nu spiller jeg et andet spil der hedder Tower of Hell. Det er sådan noget hvor man skal... [...]*

*Bolette: Agne – jeg prøver at jonie et Piggy game så kan det være...*

*I: Hvad mener du med at du er ved at joine...*

*Sus: Det betyder, at så går hun ind i sådan et game.*

*I: Var det ikke det der var lukket.*

*Fie: Jo men der er 100 millioner i verden der er ved at spille Roblox*

*Bolette: Ida kan du joine?*

*Bolette: Lad mig lige tjekke. Der er 108.000 der spiller Piggy. Det kan du se hernede ikke. Og hvis jeg så joiner, så kommer jeg bare ind i et spil med nogle andre. Og så kan mine venner så joine mig, hvis der er plads. Hvis der ikke er plads, så kan vi prøve en anden. Man kommer ikke altid ind i det samme spil. Hvis ens ven spiller og man bare klikker sådan der. Så kommer man med størst procent chance ind med sine venner fordi Roblox tænker ret logisk, at man gerne vil spille med sine venner. Magna er du inde?*

To bemærkelsesværdige forhold kan fremhæves i ovenstående interview. For det første, forudsætter det "at joine", at børnene både kender hinandens profilnavne og at de ved hvilke spil, de andre børn er inden i. Men afsæt i den hurtige proces, forekommer det sandsynligt, at man som barn kan ryge ud af loopet, hvis de andre børn ikke hele tiden leverer de nødvendige oplysninger. Men andre ord, selvom man sidder ved siden af hinanden i den analoge verden, kan man sagtens stå udenfor i den virtuelle verden. For det andet opstår der en interessant dynamik (eller fravær af dynamik) mellem det nære fællesskab bestående af pigegruppen og meta-fællesskabet bestående af anonyme mennesker for hele verden. Denne ramme for børnenes ageren i den virtuelle verden er karakteristisk for mange af de spil og aktiviteter, som børnene indgår i.

### **At være ekspert eller "noob"**

Som udenforstående observatør opleves børnenes interaktion med det digitale ofte virtuos hvad angår tempo og kompleksitet. Når børnene spiller eller agerer inden for rammerne af spil, programmer eller sociale medier, kan det som observatør være vanskeligt at følge med. Dette er naturligvis oplagt, idet observatøren er novice. Stadig synes ekspertiseniveauet at træde frem som en væsentlig faktor i forhold til hvilke positioner og roller børnene indtager i fællesskaber. Fremfor alt kan manglende ekspertise betyde, at man som barn ikke kan være del af fællesskabet. I nogle interview beskriver børnene det således.

*Det kan være meget sjovt at spille med en noob [en nybegynder]. Især hvis man er gode venner. Men det kan også være belastende. (Interview med barn der spiller meget)*

Med afsæt i citatet er der altså både en personlig relation og en færdigheds dimension, der er på spil, når børnene vælger nogle at spille med. Og hvis et barn både er uden en social relation og mangler færdigheder, kan det være vanskeligt at finde vej ind i fællesskabet. Det kan følgende feltobservation ses som et eksempel på.

*Jeg sætter mig hen til to drenge. De er fra 4. klasse og er nye i klubben. Overfor sidder to andre nye drenge og lidt til venstre drengen A. A virker ikke så trænet hvad angår computerspil. Han bliver ved med at spørger M (drengen som sidder ved siden af mig) om hjælp til at komme ind i spillet. M er meget optaget af spillet og overhører A's spørgsmål eller synes bare ikke han har tid. Til sidst siger jeg "A vil vist godt have lidt hjælp af dig M" fordi jeg synes det er synd. M virker ikke afvisende. Han virker bare travlt optaget. Han siger til sin anden ven (som begge fremstår som trænede computerspillere) "vi skal hjælpe A – en af os skal hjælpe A til at komme ind". De to drenge overfor spørger om de to drenge på min side vil spille. Først siger den ene "nej" – men lige efter siger han "jo det kan vi godt". De aftaler at spille mod hinanden. A placeres på det ene hold. Det er ikke noget A har indflydelse på. Men det virker lidt som om de gerne vil inkludere en nybegynder, selvom han formentlig kun er til besvær i spillet. A har fået hjælp af én af drengene til at komme ind i spillet. Nu går de i gang. Det er Counter-Strike. Mens de andre spiller hektisk, spørger A om øjensynligt håbløse spørgsmål. "hvordan kravler man" "hvordan drejer man". Ingen svarer ham. De er optaget af spillet. Efter et øjeblik er A død. Han smiler bare og siger "nu døde jeg". Lidt efter bliver hans skærm sort.*

Færdigheds-dimensionen er ligeledes vigtig blandt de trænede spillere. For det første er der tale om niveauforskelle. Således kan børnene godt være yderest kompetente Counter-Strike spillere, men stadig være signifikant underlegne i forhold til andre spillere, hvilket tilsyneladende begrænser værdien i at spille sammen. Ligeledes kan forskellige typer af færdigheder være med til at etablere spillernes særlige rolle i spillene. I et spillende interview med to drenge fremgår det således hvordan drengene har særlige arbejdsfordelinger, der bygger på særlige opøvede kompetencer.



*Og så kan man lave alle mulige forskellige contraptions, forskellige maskiner som gør forskellige ting. Hvis du tager noget redstone og nogle repeaters. Og en readstone fakkell. Og du sætter sådan her. Og sådan her. Sådan der. Sådan der. Bare vendt. Det er langt tid siden...Det er ikke mig, der normalt laver med redstone. Det er Peter. Normalt så bygger jeg.*

Senere i interviewet får intervieweren mulighed for at følge Peter og se eksempler på Peters særlige kompetencer. Og i dialogen med Peter er det ligeledes tydeligt, hvorledes drengenes særlige kompetencer har en betydning for de roller de indgår i i spillet.

## **Mig, Sus og min lillebror**

De forskellige online spil giver mulighed for at børnene kan spille sammen uden at være fysisk sammen. Dette giver også mulighed for at skabe nogle fællesskaber, der inddrager andre på tværs af alder og institutionelle tilhørsforhold. I nedenstående eksempel, er det en lillebror, der inviteres med i fællesskabet.

*Fie: Vi spiller også nogle gange online med vores venner. Vi fire ville sagtens kunne spille sammen på noget der hedder Roblox. Sikker også på CS:GO [forkortelse af Counter-Strike Global Offensive].*

*Alberte: Der er rigtig mange piger i vores klasse, der spiller Roblox. Især Adobt Me.*

*Fie: Jeg vil meget gerne vise dig en demonstration af Roblox*

*Sus: Altså I weekenden, der ringede jeg med Ida i to timer og spillede Roblox med hende.*

*Ida: Og vi spillede også med min lillebror.*

*Sus: ja det var virkelig sjovt*

*Ida: Se, der var vi allerede tre personer, der kan spille sammen!*

*Sus: Ja over telefonen.*

*Ida: [henvendt til interviewer] Prøv at se, så har man venner der. Hende der har jeg fundet ud af er fra Danmark.*

Som antydes i eksemplets afslutning, er der hele tiden en potentiel tilkobling til mennesker ude i verden, som deltager i de forskellige spil. Eksemplet antyder, at disse personer gradvist kan ændre status fra anonym til bekendt eller i hvert fald identificerbar.

## **Med pigerne i drengenes verden**

I institution A forekommer brugen af digitale medier at være tydeligt knyttet til køn. Computerrummet er fyldt op primært af drenge og de dygtigste eSport spillere er typisk drenge. Flere piger besøger til gengæld multimedierummet, hvor der kan arbejdes med grafik, T-shirt print og lign. Klubben har et ønske om at inkludere piger i computerrummet og derfor er der tre computere ud af 18, som er forbeholdt piger. Til disse computere har piger altid førsteret. I et interview med en gruppe af piger diskuterer pigerne stemningen i computerlokalet. Her fremgår det, hvorledes pigerne tilsyneladende tiltrækkes af nogle af de samværsformer, de oplever er karakteristiske for det drenge-dominerede computerrum.

*Fie: Jeg synes faktisk, det er fedt at være sammen med drenge, fordi der ikke er så meget pis med drenge. Der er ikke sådan pige fnidder. De er mere sådan "ok så er vi venner igen". De går ikke så meget op i det.*

*Sus: Piger er mere sådan "nej, så gider jeg ikke snakke til dig en hel uge"*

*Fie: Sådan er drenge ikke.*

*Bolette: Jeg er rigtig god til at skabe drama. Det er fordi hver gang nogen har et problem, så skal jeg blive blandet ind i det. Så skal jeg sige min mening. Og så er der en af dem, der bliver sure på mig. Og så holder det andet hold med mig, fordi jeg hjalp dem. Og så ender det galt.*

*I: Det er lidt spændende, at der er en anden stemning i computerlokalet, altså at der ikke er så meget skænderi her– er det rigtigt forstået?*

*Bolette: Ja der er*

*Fie: Den ene ting er: Der er altid varmt. Den anden ting er. Der stinker altid. En tredje ting er: Alle sidder og råber og sidder med deres hørebøffer mærkeligt på og deres tastatur vendt helt skråt og så sidder de sådan her [laver snøftelyde].*

Med Fies karakteristik af computerrummet synes der at skitseres en modsætning til det "drama" som Bolette refererer til. Når man råber i computerlokalet, handler det øjensynligt mest om at børnene er optaget af computerspillet og ikke fordi de er optaget af at skabe et drama med afsæt i de personlige relationer. At computerrummet udgør et særligt drengedomæne, kommer også til udtryk ved at det er mandelige pædagoger, der varetager dette værksted. Ligeledes er samtalerne i computerrummet primært rettet mod de spil, de er i gang med. Når der tales om andet, er det ofte temaer såsom sport eller fodbold.

## Pædagogens roller med og omkring digitale teknologier

Med afsæt i interview og observationer beskrives i det følgende en række elementer, der synes at kendetegne pædagogernes rolle i relation til de digitale kreative fællesskaber og i forhold til de virtuelle miljøer generelt.

### Æstetiske læreprocesser i filmværkstedet

I institution A indgår det digitale som værktøj og medium i æstetiske kreative processer, som pædagogen rammesætter. Et eksempel er i filmværkstedet, hvor pædagogen Sine hver eftermiddag arbejder med at udvikle film. Her spiller filmmediet og dermed digitale værktøjer en væsentlig rolle. I filmproduktionen arbejdes med kollaborativ kreativitet i form af fælles brainstorm og herefter manuskriptskrivning, uddelegering af roller, filmoptagelse og redigering/klipning. Børnene tilmelder sig værkstedet og er forpligtiget til at deltage i denne specifikke filmproduktion hver uge. Filmroller, instruktør-rolle, klipper-rolle uddeles i en demokratisk proces, hvor eleverne melder sig til funktioner/roller og hvor børnene herefter afgiver deres stemme (hemmeligt). Der kan godt være flere filmklippere og der kan også godt være både instruktør og instruktør assistent. I det følgende fortæller Sine om hvorledes arbejdet forløber og hvilke roller hun som pædagog indgår i.

*Alt afhængig af hvilken karisma instruktøren har, altså den instruktør de [børnene] har valgt, der skal være instruktør. Fordi det er nemlig et valg. Folk vælger en instruktør, fordi de vælger at afgive noget magt til den person. Afhængig af hvor meget den person kan samle folk, træder jeg tilbage eller går frem i forhold til hvor meget jeg skal hjælpe den her person for at få ting gennemført. For det er altid fedt at have en god dag, hvor vi har fået noget i kassen. Eller en god dag hvor vi har fået klippet noget. Det der med at kunne gå hjem og sige "Vi nåede fem scener!". Så ser man scenerne næste gang. Så ser man hvad man har været ude at optage. Og så starter vi op med at se det. Og så snakker vi om det. Altså det her er skidegodt ikke. Den kameraføring var virkelig god eller [...]*

I interview-uddraget fremgår det, hvordan Sine er med til at rammesætte en kreativ proces. Sine er med til at skabe et forpligtende fællesskab omkring filmproduktionen og bidrager med faglig ekspertviden og er således undervejs med til at udvikle børnenes kompetencer, viden og kunstneriske præferencer. Sine er også aktiv aktør i den kreative proces, når der brainstormes. Her rammesætter hun, samler op, kommer med yderligere ideer og udfordrer børnene på deres ideer.

*Barn 1: Jeg har dræbt dig og så lever du op igen.*

*Barn 2: Men så ved hun jo godt, hvem der har dræbt hende.*

*Sine: Et spøgelsesdetektiv-firma? Det bliver svært at afbilde på film.*

*Barn 1: Ja men det er din ånd der døde.*

*Sine: Okay min ånd døde. Så jeg er et genfærd der leder et detektivfirma?*

*Barn 3: Kan vi ikke bare sige hun ikke er død. Og det måske er en anden der er død.*

### Hyggesnak i computerrummet

Det forekommer ofte, at aktiviteterne i og omkring spil repræsenterer en mulighed for hygge, småsnak og nærvær, både i relationen barn-pædagog og barn-barn. Spillene fungerer på denne måde som et omdrejningspunkt, både som afsæt for spil og snak om spil. Den samme funktion kan andre digitalt relaterede aktiviteter have. Eksempelvis i multimedieværkstedet, hvor pædagogen Susanne fortæller at det handler om at "man taler bedre sammen, når man sidder og laver noget".

Nedenstående eksempel er fra computerværkstedet. I eksemplet synes spillet at muliggøre og fremme en hyggelig samtale mellem et barn og en pædagog.

*Den nyansatte Henrik har en lang dialog med to drenge om forskellige spil. Mens de snakker, sidder de og ser ind i hver deres skærme. De mandlige pædagoger samles og har en dialog kørende som også børnene (drenge) deltager i (den eneste pige der er tilbage i lokalet er Beate). Der er Birger, Vitus og en 3. års pædagogstuderende. Det handler om fodbold (om spillerne i FC Barcelona, Ronaldo og den slags) og spil. En dreng vil gerne spille med Henrik og de har en lang dialog mens de sidder og spiller sammen. Det virker hyggeligt. Da Henrik skal hjem sørger han og drengen for at en ny dreng inviteres med i spillet. Drengene kender ikke hinanden og en ny relation opstår.*  
(Feltobservation)

I ovenstående observation, synes spil-aktiviteten at være rammesættende for interaktioner mellem børn og voksne som fremstår uforpligtende, uformelle og meget lidt institutionelle. Spillene synes at fremme en stemning, der indikerer at to ligeværdige venner, taler sammen. Den voksne fortæller om egne præferencer i forhold til spil. Det samme gør drengen. Og så fremgår det også af eksemplet, hvorledes den voksne har øje for spillets potentiale i forhold til at skabe nye relationer og fællesskaber blandt børnene.

## Opsamling

Institution A er en relativ stor klub, der er funktionsopdelt i forskellige værksteder. I de forskellige værksteder foregår en række mere eller mindre rammesatte aktiviteter, der på forskellig måde er relateret til det digitale, til fællesskab/relationer samt til kreativitet. I to værksteder er der entydig fokus på det digitale. I computerrummet er der fokus på spil og i multimedieværksteder er der fokus på at bruge det digitale med henblik på at lave billeder, grafik og lign. I de øvrige værksteder (fx bordrollespil, krea, film, mad, udeliv) spiller det digitale varierende roller.

I kapitlet er udvalgt en række empiriske snapshots, der demonstrerer tematikker vedrørende digitale kreative fællesskaber. Følgende tematikker er anslået: Færdigheder, roller i fællesskaber, adgang til fællesskaber, tid/tempo, flygtighed/fordybelse og køn. I kapitel 8-10 elaboreres videre på disse tematikker i tværinstitutionelle analyser, hvor rapportens indledende vidensopsamlinger og teoretiske fundament inddrages.

Pædagogernes rolle i institution A afhænger blandt andet af, hvorvidt blikket rettes mod aktiviteter rammesat af pædagoger eller aktiviteter, der i højere grad er selvorganiseret. I de selvorganiserede aktiviteter spiller pædagogerne en relativt lille rolle. Her inddrages pædagogen eksempelvis i børnenes leg, indtager en praktisk rolle i forhold til at løse tekniske udfordringer eller fungerer som børnenes opdrager/beskytter i forhold til de mulige farer og juridiske regler, der er relateret til digitale sociale netværk. I de rammesatte aktiviteter spiller pædagogen en mere proaktiv rolle som organisator, underviser, inspirator, danner, opdrager, m.m. Her er der fokus på at anvende de muligheder som det digitale repræsenterer i forhold til at designe forløb, der bl.a. har fokus på børns motivation, kreativitet, digitale kompetencer, fællesskaber og samskabende virksomhed.

## Kapitel 6: Institution B (klub)

I det følgende beskrives institution B og den måde, hvorpå digitale miljøer optræder og indgår i børnenes hverdagsliv, de pædagogiske aktiviteter og de kreative fællesskaber. Kapitlet er struktureret på følgende måde. Først præsenteres en institutionsbeskrivelse, hvor generelle forhold vedr. institutionen og de digitale miljøer skematisk fremstilles. Dernæst en skematisk skitsering af pædagogernes fortællinger opsamlet ved projektets indledning angående børn, pædagogik og de digitale kreative fællesskaber. Herefter præsenteres en række empirinære snapshots, der giver eksempler på de væsentlige tematikker, der synes at træde frem i forhold til børns hverdagsliv, de digitale miljøer, de digitale kreative fællesskaber og det pædagogiske arbejde med børnene i relation til dette. Til sidst en opsamling.

### Institutionsbeskrivelse

Institutionens kendetegn	<p>Institutionen vægter allermost nærvær og hygge. Bestræbelsen er at "få meget ud af lidt" dvs. af de begrænsede lokale- og normeringsforhold - med henblik på at skabe sociale fællesskaber og udvikling. Alle børn/unge skal føle sig som del af et fællesskab og som en del af historien i klubben fx i forbindelse med de løbende små konkurrencer "det var mig, der altid vandt/blev sidst i x". Fremfor alt prioriteres altså "nærvær" i alle aktiviteter – på cykelbanen, i konkurrencer i pc-rummet, i dansekonkurrencer mv. og ønsket er, at alle børn/unge gennem aktiviteterne opnår større selvtillid.</p> <p>Klubbens profil kan beskrives som "lidt af det hele" – der er cykel-"klub", vandreture, rideskole, faste svømmehalsbesøg og faste mandagskonkurrencer. Nogle aktiviteter foregår kun i de lyse måneder, fx på cykelbanen, mens andre, fx vandreture, foregår hele året. Generelt lægges der vægt på, at al deltagelse - inkl. i bevægelsesaktiviteter - skal være lystbetonet og sjov.</p>
Størrelse på institution	<p>Der er 60 indmeldte børn og 3 fastansatte pædagoger. Klubben er meget søgt, og der er som regel venteliste ift. at komme ind. Ud over eftermiddagsklubben for 5.-7.-klasse er der aftenklub for 7. kl og op til 18 år. Hele klubben er del af ungdomsskolen.</p> <p>Klubbens lokaler er et ældre enfamilieshus med kælder. Overetagen består af et åbent køkken i forbindelse med et fællesrum (opr. stue), et pc-rum med 4 computere og et rum med Wii, PlayStation mv. Rummet kan også bruges til andre formål som hygge og snak. I underetagen er et musikrum på størrelse med overetagens fællesrum. Heri findes også garderoben. Derudover et gennemgangsrum med et bordtennisbord og en sofa og yderligere et gennemgangsrum med en sofa. På begge etager er der et toilet.</p> <p>Udearealet er den tidligere have med et par små grønne arealer med bl.a. et basketnet og derudover en overdækket terrasse med bålsted og siddepladser.</p>

Organisering	<p>Aktiviteterne skal man melde sig til, fx cykelklub og kreativ workshop, og de foregår så på bestemte dage/tidsrum. 7. klasserne kan også melde sig til aftenklubbens aktiviteter. Tidsrums- og tilmeldingsmodellen er valgt pga. det begrænsede antal pædagoger, hvorved fx et stående værkstedstilbud ikke er muligt, fordi der hele tiden er aktuelle opgaver - både praktiske og her-og-nu-pædagogiske – at varetage.</p> <p>Pædagogerne har forskellige kompetencer og udbyder efter eget valg aktiviteter herudfra. Groft skitseret står den ene pædagog især for udendørsaktiviteter som fx cykel- og skovaktiviteter, mens en anden især står for de kreative (maling, syning etc.) aktiviteter og den tredje har især kompetencer i relation til dans, skuespil og digitale elementer på telefonen. En vikarpædagog, efterfølgende begrænset tilknyttet (i projektperioden) og fortsat ansat i aftenklubben, har især kompetencer inden for gaming.</p>
Børn	<p>Børnegruppen er fra tre forskellige skoler og er ift. indkomstniveau-baggrund blandet og kommer fra både villa-område og boligblokke. Der er flest piger: 34 piger og 26 drenge.</p> <p>I fritidsklubben er der få børn med anden etnisk baggrund end dansk, hvilket iflg. lederen skyldes, at fritidsklubben koster penge. I den gratis aftenklub kommer en del unge med anden etnisk baggrund end dansk.</p> <p>Klubben får ingen informationer om, hvorvidt børn har særlige behov, diagnoser eller lign. – det må de selv opdage. Ift. fx trivselsproblemer og begyndende kriminalitet tilgår der klubben information gennem et godt samarbejde med kommunens SSP-medarbejder. Igennem dette arbejde opstår af og til et samarbejde med skolerne omkring særlige elever eller klasser. Klubben har iflg. lederen særlige muligheder ift. håndtering af diverse udfordringer qua medarbejdernes mangeårige kendskab til områdets familier og dermed ofte kendskab til de berørte børns forældre og søskende.</p>
Digitalt hardware	Klubben har fire computere, en PlayStation 3, en PlayStation 4, en X-box og en Wii
Digitalt software	Der er installeret forskellige spil på de fire computere. Nogle børn foretrækker således én computer frem for de øvrige.
Regler vedr. det digitale	<p>Børnene kan spille max 3 x ½ time pr. dag. Og tiderne kan kun være i træk, hvis der ikke er andre, der venter.</p> <p>Der er krav om, at børnene sidder ordentligt i computerrummet, behandler tingene ordentligt og taler ordentligt til hinanden og ind i spillene.</p>
Børn og det digitale	Alle børn benytter deres egne telefoner til forskellige formål. Mange – men ikke alle – benytter klubbens computere. Nogle børn vil iflg. dem selv ikke bruge klub-tiden på at spille computer, ud fra en betragtning om at det kan de gøre derhjemme.

Personale og det digitale	Alle tre fastansatte og den nu begrænset tilknyttede vikar inddrager det digitale, enten som direkte aktivitet (fx computerspil) eller som led i andre aktiviteter, fx inspirationssøgning ift. kreative aktiviteter og dokumentation af produkter eller som kontaktmiddel til børn og forældre, fx gennem Snapchat og Facebook.
---------------------------	--

## Pædagogernes indledende fortællinger

I projektets indledende fase foretog pædagogerne en række observationer ud fra fastlagte spørgsmål med henblik på at indkredse tematikken 'digitale kreative fællesskaber'.

Observation i forhold til det selvorganiserede: Vær opmærksom på en værdifuld selvorganiseret situation/proces med relation til det digitale. Hvad gjorde den værdifuld? Hvordan var børn inkluderet? Hvori lå det kreative (hvis der var noget kreativt).	Børnene følger forskellige personer på TikTok og øver koreografier. Der er to dansegrupper. Alle piger og en dreng danser. I Minecraft, Roblox og Fortnite bygger børnene deres egen verden op. Fortnite er der klubbesterskab i. De dygtigste bistår andre ift. viden om baner og tidsrum
Observation i forhold til det rammesatte: Vær opmærksom på en værdifuld rammesat situation/proces med relation til det digitale. Hvad gjorde den værdifuld? Hvordan var børn inkluderet? Hvori lå det kreative (hvis der var noget kreativt).	Den ene pædagog arrangerer missioner i Destiny 2 hvor det handler om at samarbejde (max 3 personer). Han opsætter regler for samarbejdet. Først var børnene lidt afvisende over for konceptet, men så kastede de sig ud i det, og da de gennemførte, var der et brøl af begejstring.  En anden pædagog rammesætter kreative aktiviteter som fx at male på kopper eller sten, modellere i voks (cernite) eller lave noget med perler. Ift. inspiration finder børnene selv frem til ideer på Pinterest, Google eller YouTube.  En tredje pædagog tager på ture i skoven med børnene, og børnene tager mange billeder. På et tidspunkt lavede de derefter en fotocollage.
Overvejelser: Er der nogle digitale miljøer du anser som særligt værdifulde i forhold til at skabe fællesskaber?	Klubbens Snapchat skaber fællesskab. Her er det godt, at der også er og bliver lavet fjollede billeder, det giver en god stemning.
Overvejelser: Er der nogle digitale miljøer du anser som særligt problematiske i forhold til at skabe fællesskaber?	På et tidspunkt var der nogen, der tog billeder af fotoerne af børnene på væggene, og hensigten var ikke at bruge billederne til noget godt. Pædagogerne fik det stoppet. Klubben har også oplevet at nogen tog billeder af andre, selvom disse ikke ville have det.
Overvejelse: Overvej om der er nogle børn, der særligt blomstrer, når de indgår i specifikke digitale fællesskaber og/eller aktiviteter.	Klubben arbejder for en kultur - som de synes de lykkes med – ift. at børnene ikke skal være bange for at fejle. Det betyder at børnene også melder sig til turneringer i spil, de overhovedet ikke kender eller ikke er gode til.
Overvejelse: Er der nogle børn, der ofte ikke er inkluderet i fællesskabet?	Pædagogerne synes, at børnene er gode til at lade andre/nye (ift. fx spil) komme med. De nævner eksempel på at en specifik dreng er god til at inddrage flere i en aktivitet. De taler specifikt også med børnene om, at nogle børn har nogle udfordringer, og så er gruppen som helhed god til at lade de "irriterende" være med.

## Børnenes verden med og omkring digitale teknologier

Med afsæt i interview og observationer beskrives i det følgende en række elementer, der synes at kendetegne de interviewede/observerede børns interaktion med det digitale. De fremhævede elementer er fremstillet i en række snapshots, hvor der dykkes ned i enkelte situationer og fortællinger. Eksemplerne er ikke nærmere analyseret eller indsat i en teoretisk ramme, men udgør i højere grad empiri-nære induktive uddrag, der synliggør de deltagende forskeres oplevelser og optagethed i mødet med institutionens børn og pædagoger. De antydede tematikker behandles yderligere i tværgående og teoretisk funderede analyserer i kapitel 8-10.

## Bevægelse mellem rum og aktiviteter

Klubbens lokaler i et forhenværende enfamilieshus, hvor rummene ikke er særligt store, medvirker til at børnene cirkulerer mellem rum og aktiviteter. Computerrummet har kun 4 computere, som børnene højst må benytte en halv time af gangen og max 3 gange i løbet af eftermiddagen. Klubben har ikke udbud af faste værksteder hver dag, hvilket skyldes klubbens begrænsede størrelse og deraf følgende få pædagoger. Værkstedsaktiviteter og ud-af-huset-aktiviteter ligger på særlige dage med tilmelding. Klubbens daglige liv er derfor karakteriseret ved at børnene bevæger sig rundt mellem rummene og hinanden samt mellem fysiske og digitale aktiviteter.

*Fire drenge sidder i sofaen i bordtennisrummet. De sidder meget tæt, nærmest oven i hinanden, selv om der er mere plads i sofaen. De tre af dem er optaget af et videopkald på den enes mobiltelefon – dog på en sådan måde at de to sidder med deres egne telefoner og den tredje, der er i kontakt med to piger fra sin klasse holder telefonen, så de alle tre er med. Den fjerde af dem er ikke med i videopkaldet, han sidder og ser sport, men helt tæt med de andre. De tre griner meget, fjoller, siger korte ting til pigerne, griner meget osv. De har øjensynligt en snap associeret med noget sjofelt på telefonen, og en pige kommer forbi og vil se billedet, får det vist, hvorefter hun tager sig til hovedet/hånden op foran øjnene. Jeg spørger, om jeg må høre, hvad de bruger deres mobiler til, og hvilke medier de bruger. De bruger dem bl.a. til streaks, den ene har 300 kørende, en anden 120, mens en tredje kun har 8. Derudover bruger alle Snapchat, og så er det ellers lidt forskelligt. Den sportskiggende bruger mobilen til at se sport, YouTube og til Google. De fortæller, at de ikke spiller computer i klubben, for det kan de gøre derhjemme. De spiller basketball, fodbold, bordtennis og Pool i klubben. De fortæller, at de lige havde spillet bordtennis, da jeg kom, og lidt efter jeg er gået fra, dem ser jeg den ene af dem hente 2 bat og 1 bold. For at låne bat og bolde skal man give sin mobil – eller noget andet dyrt – som pant.*

For mange af børnene er det digitale øjensynligt ikke en vigtig eller afgørende ting ift. at have lyst til at komme i klubben. Pool- og bordtennisbord, som fast er fremme, inviterer til at spille, ligesom der i fællesrummet er en åben reol med mange forskellige spil, der også løbende bliver spillet. Spillene er dog i meget af projekttiden ikke tilgængelige pga. Corona-epidemi, til gengæld er snobrødsbagning et tilbud hver dag hen over sommeren. Klubben har også forskellige små konkurrencer hen over ugen; de kan handle om, hvem der kan stå længst tid på et ben, hvem der kan sjippe med flest hop, eller hvem der kan løbe en strækning hurtigst med en bold på et bat. En tilbagevendende fredagskonkurrence handler om, hvem der har den sureste sko! Alle disse elementer er med til at skabe samværet og stemningen i klubben og medvirker til, at børnene alle sammen er i kontakt med hinanden. Når vi spørger børnene hvordan de opfatter klubbdagen, og om de ønsker, at den skulle være mere eller mindre digital, er det gennemgående svar, at klubben er god, som den er. To piger fortæller:

*B: Meget. Altså vi bruger Playstation til at spille Just Dance..det gør vi rigtig meget...*

*A: Ja, og Wii..*

*B: Ja. Og så kommer computer, mere Roblox.*

*A: Ja, det er sådan lidt måske for ene-typerne..*

*B: Jaer, det fordi, vi så'n meget sådan nogle som der godt kan lide sammenholdet, så i stedet for at bruge dem på at spille og så' noget, så snakker vi og spiller sådan nogle spil, hvor det sådan nogle, æhm, brætspil...*

*A: Mhhh*

*I: Okay, så I spiller brætspil?*

*(...)*

*A: Men jeg tror sådan normalt, så plejer vi at spille Partners, eller det har jeg i hvert fald spillet et par gange, før...*

*B: (...) sådan nogle spil som der besværligt at spritte af hele tiden, så derfor så har de så valgt, ja, at vi ikke må spille dem før alt det [Corona-epidemi] er væk.*

*(...)*

*I: Hvad ville man så lave i klubben, hvis man ikke havde nogle skærme?*

*B: Man ville snakke rigtig meget...*

*A: Spille...*

*B: Og man ville spille pool... Og brætspil og alt det sjove, og hygge sig.. Spise boller...*



A: Og spille, spille basket...  
B: Mhh  
I: Så egentlig mange af de ting som I også gør, eller hvad?  
A, B: mh, ja.  
I: Ja. Så det ville ikke være så'n...?  
B: Det ville ikke være noget andet uden skærm...  
A: Næ.

Og to 5. klassesdrengene siger:  
I: Er der noget I tænker: 'Okay, hvis hende der hun vil vide noget om at spille eller bruge telefoner' - eller egentlig også bare noget om, hvordan det er at være i klub?, det...  
B: Det verdens skønneste ting.  
A: Ja.  
I: At være i klub?  
B: Mhh  
I: Ja.  
B: Altså, hver gang man er ved at sove i timen, så venter man bare til læreren endelig siger: 'Så har vi fri' - 'shhuuuh'  
I: Okay. Så er det godt?  
B: Mhh  
I: Ja. Ja.  
A: Vi kan bare komme hjem og spille  
B: Mhh, det også nogenlunde dejligt, men klubben er verdens dejligste ting.

## “Er du morderen?”

Den digitale verden er i nogle tilfælde det, børnene samles om, men uden at være det centrale. Ofte sidder - især pigerne - og kigger på den enes telefon, fx på TikToks og/eller udveksler billeder, som de taler om. Flere af børnene fortæller i interview, at hvis man ikke lige ved, hvad man skal lave, så kan man se på sin telefon, og i klubben ser det ud til at være noget, man gør ind imellem, måske lige når man er kommet og ikke er i gang med noget andet. Telefonkiggeriet bliver måske så afløst af noget andet for så igen senere at blive genoptaget. Fællesskabet kan også være omkring computerne, og at spille alene opleves af nogle børn som kedeligt. Det er en god følelse at vinde, men det er for disse børn det bedste, når det er i spil med kammeraterne. En dreng fortæller:

I: Men det er ikke sådan et spil man spiller alene?  
A: Det kan du godt, men normalt er det ikke noget man spiller alene.  
I: Nej.  
A: Det ikke lige så sjovt.  
I: Hvad er det, der gør det sjovt at spille med andre?  
A: Det ved jeg egentlig ikke, men det jo... Altså... Jeg synes bare generelt spil, hvor du kan spille sammen med andre, der... Altså, der gør jeg det, fordi ellers er det ikk' øh, så ender det med så'n med, at så sidder man og spiller det, og så går man lidt død i det fordi man synes det er kedeligt, og så får man det ikke spillet.  
I: Ja. Men det også det man kan her jo, der kan man jo spille med andre...  
A: Ja.

Gruppefællesskabet omkring det digitale opstår ofte spontant, og gruppen af deltagende børn kan være større eller mindre, afhængig af hvad der er oppe i tiden, og hvor bredt appellerende det er. Nogle spil er både drenge og piger optaget af, mens andre spil eller lignende synes at appellere primært til det ene køn. Aktiviteterne kan være udelukkende digitale eller som i eksemplet med TikTok udmønte sig i fysiske aktiviteter, fx danse.

I fællesrummet sidder nogle børn i sofaerne, andre ved bardisken lige ved siden af. De er i gang med at spille det for tiden populære Among Us på deres telefoner. Lederen fortæller "nogle gange sætter vi os ti personer i en kreds og spiller det". Jeg går hen til børnene i sofaerne, det er piger. Fem er i gang med at spille spillet, og jeg kigger med hos den ene og spørger ind til spillet. I næste spil er ni børn med, inklusive to drenge, der sidder i sofaen ved bagvæggen lidt væk. Børnene bevæger sig rundt i spillet og snakker

*undervejs om, hvem der kan være morderen. Pigen, jeg kigger hos, forklarer, at hun undervejs løser opgaver – det er det, de skal som samarbejde for at "klare spillet", samtidig med at undgå morderen. Hun "dør" men kan godt fortsætte med at løse opgaver. Snakken om og "anklagerne" om, hvem der er morder, fortsætter til spillet er forbi og morderen afsløret, hvorefter et nyt spil begynder.*

Og på spørgsmålet om, hvad der kan være en god oplevelse med det digitale, fortæller en 6. klasses pige:

*B: For eksempel hvis, fordi de der sange, det jo rigtige sange, bare sådan taget et kort stykke fra den, og så danser man til den, så ...*

*I: Mh...*

*B: Når der kommer en sang, som man kan dansen til, står man op, og så danser alle til den, og så det sådan...*

*I: Ja. Ja.*

*B: Så det sådan noget man har...*

*I: Ja. Så det der nogen, der synes er sjovt, og...*

*B: Mhh. Jeg kan faktisk ikke så mange. Jeg kan syv tror jeg det er*

### **"Hvis man er god, må man gerne være med"**

De fleste spil og programmer, som børnene bruger, kræver et vist færdighedsniveau i forhold til rent teknisk at kunne indgå i spillets handling eller gameflow. Disse niveauer går fra bare at kunne spille spillet "for sjov" til en mere seriøs tilgang, hvor det handler om at forbedre sine kompetencer og til dels at udforske spillenes muligheder og kompleksitet. Denne udforskende tilgang kræver dog både kompetencer og færdigheder som ikke alle børnene besidder. I det følgende interviewudrag kan man se, hvordan drengens seriøse og træningsorienterede tilgang til spillet er med til at gøre det sjovt at spille for ham.

*I: Okay. Så I så'n en gruppe i Fortnite?*

*A: Ja.*

*I: Som forhåbentligt tæver de andre. Hvad er det, der er særligt sjovt ved Fortnite?*

*A: At man kan blive professionel til det, og du kan udvikle, udvikle dig meget i spillet, du kan lave alle mulige ting om, som kan lave dig meget bedre til spillet.*

*I: Okay, hvad er det for nogle ting, man kan lave om?*

*A: Inde i Setting, så kan du, når du holder computeren, kan du for eksempel, æh, edit' te noget, der hedder L3 og L-trekant, sådan nogle ting, som kan gøre dig meget bedre...*

*I: Men hvor lærer man så de ting?*

*A: Jeg startede noget der hedder så'n, noget der hedder "Graves", så øver du dig lidt, hele tiden med at bygge og, med og lave din spillestil om nogen gange, og forskellige ting.*

*I: Okay. Ja.*

*A: Det gør, så bliver du bare bedre og bedre...*

*I: Så meget af det handler om at øve sig?*

*A: Mh...*

*I: Ja. Men det stadig sjovt?*

*A: Ja.*

Som man kan læse i interviewet, understøtter udforskningen og færdighedstræningen drengens engagement i spillet. Spillet bliver med andre ord sjovere jo mere man ved om det, samt jo bedre man kan beherske dets gameplay og opøve færdigheder. Samtidig er disse kompetencer og færdigheder ofte adgangsbillet til forskellige fællesskaber og potentielle venskaber, hvilket den pågældende dreng er meget bevidst omkring i det følgende interviewudrag.

*A: Så spiller man bare med nogle af sine andre venner, hvis de*

ikke gider have dig med, men for det meste vil de gerne have mig med.

I: Mh.

A: Det vil de hele tiden på grund af, at jeg er ret god til spillet...

I: Ja. Så det handler også om, at kunne altså... At være god til nogle ting, så'n så man...

A: Ja, hvis man er god til tingene, så vil de for det meste gerne have dig med i, til det...

Drengens færdigheder inden for forskellige spil giver ham altså en klar fordel, når der skal vælges hold eller etableres andre typer digitale fællesskaber. Modsat kan manglende færdigheder, både ift. kendskab til forskellige spil men også forskellige devices, stå i vejen for deltagelse i forskellige fællesskaber. I det følgende eksempel skal en pige i gang med et spil, som hun ikke har spillet før. Dog er det ikke kun selve spillet, der er en udfordring for pigen, men også selve det at tilgå spillet på PC'en, der volder problemer.

*En gruppe på fire børn spiller roblox-spillet Royal High i Roblox-værkstedet. En af pigerne kender ikke spillet i forvejen og er antageligt heller ikke så hjemmevant på PC. På trods af at en af pigerne har en coach-funktion, bliver den uerfarne pige hurtigt hægtet af spillet. Pigen er stille og spørger ikke om hjælp, hvilket resulterer i, at hun flere gange bliver hægtet af.*

## Alene eller i klubben

I den følgende observation viser drengen Tom, hvordan hans kompetencer og færdigheder ikke direkte understøtter fællesskaber eller venskaber. Tom foretrækker derimod at spille alene frem for med andre, men det at være til stede i klubben frem for at spille derhjemme gør dog en forskel. I klubben og i andre kontekster får Tom rollen som hjælper via sine særlige kompetencer og færdigheder i modsætning til, når han spiller alene derhjemme.

*Jeg sidder ved Tom i pc-rummet. Ud over os er der en pædagog og et barn der spiller et pc-spil med hinanden over for os.*

*Tom forklarer mig hvordan et "mod" der hedder Pixel-mod virker til Minecraft. Tom er stor Pokemon-fan og ved meget om det univers.*

*Tom gennemgår installationen og opsætningen af spillet meget hurtigt og rutineret. Jeg spørger, om han synes, at mods til Minecraft er kreativt. Det synes han ikke rigtig, at det er. "Det er jo bare to ting, der bliver sat sammen". Tom viser mig mange forskellige detaljer ved spillet og bruger mange "commands" som han eksekverer flydende. I det hele taget er tempoet utroligt højt. Flere vinduer åbne med kort, koder og selve spillet. Han veksler mellem vinduer i et højt tempo.*

*Jeg spørger, om han mest spiller alene eller med andre?*

*Tom: Jeg spiller mest alene fordi jeg har ADHD.*

*I: Hvad betyder det?*

*Tom: Ved du ikke engang hvad det betyder"*

*I: Jo... [vi griner] men du kan bedst lide at spille alene?*

*Tom: [nikker]*

*I: Kunne du så ikke bare spille alene derhjemme?*

*Tom: Jo, det gør jeg også men her er man sammen med andre.*

*I: Selvom man spiller hver for sig?*

*Tom: Ja, man hjælper... Jeg hjælper tit... også i skolen, der hjælper jeg mange.*

## Fremtidsdrømme

Færdigheder og kompetencer giver ikke kun adgang til fællesskaber og øget motivation, men kan også give adgang til forskellige professionelle arenaer som fx eSport og blogging/influencer. På denne måde spiller det digitale univers ikke alene en stor faktor i børnenes aktuelle liv, men spiller også en stor rolle ift. deres tanker om fremtiden. De iagttager og ser op til professionelle gamere og influencere på de digitale medier og drømmer om at blive som dem, om at kunne gøre gaming

eller blogging til en karrierevej. Disse fremtidsdrømme influerer direkte på deres aktuelle omgang med medierne, og de investerer en masse tid og træning i det digitale univers. Dette fortæller en dreng om i følgende interviewuddrag.

*I: Ja okay. Men er det fordi at du, altså, gerne vil være professionel? Ja. Ja okay.*

*A: Min storebror er jo professionel i FIFA.*

*I: Din storebror?*

*A: Jaah.*

*I: Nårh,*

*okay,*

*A: Det derfor, jeg også er så god til FIFA.*

*I: Jaja, ja.*

*A: Han har bare...sagt nogle tricks til mig, så har jeg bare spillet en masse kampe med ham...*

*I: Ja. Men der spiller man alene? to mod, altså 1 mod 1?*

*A: Ja.*

*I: Ja, okay. Men man kan også spille hold, kan man ikke?*

*A: Joh.*

*I: To mod*

*to? Ja.*

*A: Jeg har også været til nogle turneringer i, hvad hedder det, i æh, i Ishøj, hvor jeg var til FIFA-turnering. Og så røg jeg ud i kvartfinalen.*

*I: Okay.*

*A: Det var lidt irriterende.*

*I: Sådan er det jo...*

*A: Ja...*

Færdighederne der skal lede mod opfyldelsen af fremtidsdrømmene, er områdespecifikke, idet det er ganske forskelligt om drømmene er relateret til gaming eller blogging. I det følgende eksempel, hvor en dreng interviewes, er det færdighedsniveauet, der er i højsædet.

*"Jeg kan, hvis jeg skal sådan virkelig tage noget hvor man så sidder i fire timer og sidder og spiller FIFA alene, og er helt alene, sidder og øver nærmest i undertøjet... Man skal bare... og det øv-vejr, og så det.. når jeg spiller Fortnite, så har jeg en trio, så har jeg for eksempel nogle makkere, som spiller sammen, så ta'r vi det alvor, så vi kan komme op i noget der hedder divi-, 0-2, så kan du spille noget der hedder F-I-L-T-S, hvor du kan vinde 2 måneder, 1 måneder..."*

Fremtidsdrømmene er dog drevet af passionen for medierne her og nu, og der er således ikke tale om ofre eller sur pligt. E-sport og blogging har naturligvis fællestræk ift. nødvendigheden af at beherske den relevante teknologi overhovedet og ift. at kunne aflæse det givne univers og kunne navigere i det. Men der er også store forskelle; fx synes færdighedsniveauet væsentligt mere dominerende inden for gaming verdenen, mens kompetencer ift. det relationelle og ift. perspektivskifte er dominerende ift. de sociale medier - hvis følgerne skal forblive følgere, hvad skal du (kontohaveren) så give dem, hvilke billeder, hvilken tekst vil appellere til dem osv.? Dette fremgår af samtale med to 6. klassespiger om medier, og hvordan de bruger dem. Den ene pige bruger TikTok, hvor hun har 539 følgere, på Instagram 203, på Snapchat accepterer hun alle anmodninger. Hun siger: "Jeg ser en fremtid i det" "Jeg bruger meget tid på det". "Jeg holder på mine følgere ved at svare hurtigt". Hun fortæller, at hendes profil er privat, fordi det er bedre ift. at få folk til at blive ved med at følge hende – i modsætning til hvis den var offentlig. Hun fortæller, at hun i snit bruger 9t30 m på telefonen pr dag.

## **Pædagogens roller med og omkring digitale teknologier**

Pædagogerne indgår både i rammesatte og spontane aktiviteter ift. det digitale. Rammesatte aktiviteter er hovedsageligt knyttet til computerne, men kan også være fx en FIFA-turnering på Playstation, men under alle omstændigheder er aktiviteterne planlagt og annonceret et stykke tid i forvejen og i nogle tilfælde kræver de, at børnene på forhånd har tilmeldt sig. Et eksempel på en rammesat aktivitet med bestemte mål er den ene pædagogs tilbagevendende sessions i

computerrummet. Igennem længere tid har det handlet om, at børn, der ikke var bekendte med nogle bestemte spil, kunne blive introduceret til dem af ham eller andre børn. En del af dette har også været, at han selv blev klogere på spil, som han ikke kendte, men som nogle børn måske var meget bekendte med. I computerrummet er der regler for god opførsel, inklusiv at man skal tale ordentligt til hinanden og modstandere i spillet, så dette er også et løbende fokuspunkt. I projektperioden udvikler pædagogen sine sessioner til også at omfatte flere pædagogiske mål, og et eksempel på dette vil indgå i kapitlet om interventioner.

Ift. spontane aktiviteter, der inkluderer pædagogerne, er det ovenfor nævnte Among Us på telefoner et eksempel på, at også pædagogerne deltager og bliver en del af gruppens fællesskab, på lige fod med børnene. I andre tilfælde træder pædagogen ind i en digital aktivitet - umiddelbart på lige fod - men som den voksne, der udviser tilstedeværelse og nærvær, hvorved han med sin deltagelse bliver et guidende eksempel på, at en digital aktivitet også kan være udtryk for et fællesskab, der rækker ud over det at spille og vinde.

*To drenge spiller FIFA i PlayStation rummet. Den ene dreng scorer hurtigt mål i kampen og vender sig mod mig og smiler lidt. De to drenge taler ikke sammen, mens de spiller. Den anden dreng spørger, hvordan man laver et bestemt trick, og drengen svarer ham kortfattet. Drengen scorer sit 6. mål, kigger på den anden dreng og vender sig smilende om mod mig. Drengen vinder, rejser sig uden at sige noget og forlader rummet. Lidt tid efter spiller drengen, der vandt den foregående kamp mod en mandlig pædagog. Pædagogen fortæller fodboldhistorier og spørger interesseret ind til drengens fodboldklub. Han spørger ind til drengens kammerater, storebror og holdkammerater. Pædagogen holder hele tiden gang i samtalen, hvor emnet er drengens fodboldliv/hverdagsliv. Kontrasten til den foregående kamp mellem de to drenge er stor.*

Spontant inddrages telefonerne også i forbindelse med kreative aktiviteter, hvor børnene dels af egen drift, dels på pædagogens opfordring søger inspiration på fx Pinterest eller Google. Det kan fx være, hvis tasker skal udsmykkes, og det kan være svært ud af hovedet at tegne noget bestemt, så kan der findes forlæg på nettet.

I interviews giver flere af børnene udtryk for, at det er dejligt, når pædagogerne spiller med. Fx giver en pige (6. klasse) udtryk for, at det er noget særligt, man er del af noget specielt - "et gang" når man kontinuerligt indgår i en spilleaktivitet, hvor en pædagog også deltager. Den pågældende pige spiller flere spil som ellers er mest udbredte blandt drengene og giver også udtryk for en udtalt aversion mod de kendte kvinder på TikTok og deres afklædthed. I modsætning hertil finder hun en slags identitet i at spille med pædagogen og en dreng.

*I: Men spiller I tit her i klubben eller hvad?*

*A: Jeg spiller meget et spil, der hedder Destiny 2.*

*I: Mh. Altså her?*

*A: Ja, her i klubben. Det er med Michael [pædagog] og Lasse, så spiller vi meget Destiny 2, det sådan et... De sad og spillede det først, så hoppede jeg på, så blev vi så'n et 'gang'.. og spillede det.*

*I: Okay.*

*A: gang, gruppe. Skråstreg gruppe.*

Ovenstående interviewuddrag handler om, at pædagogen er en værdsat ligeværdig medspiller. Men der er også god tilslutning, når pædagogen annoncerer workshops i computerrummet, jf. introduktionen ovenfor.

*I workshoppen vil pædagogen arbejde med at få dem til at samarbejde i spillet. Det er organiseret sådan, at de først skal spille sammen og derefter mod hinanden. Jeg kommer ind, efter at workshoppen har været i gang et stykke tid. To drenge spiller mod hinanden. Det ender 11-6 til den ene. "Lortespil" siger taberen og går. Pædagogen siger efter ham "husk at være god taber" og henvendt til mig "det har vi lidt problemer med ind imellem". Derefter spiller to drenge mere ligeværdigt mod hinanden, 4-2. Der er ingen særlige udbrud eller andet. Derefter skal to drenge spille sammen. Der er nogle problemer med at få dem ind i samme spil. Pædagogen prøver flere forskellige ting, og det lykkes til sidst, efter at de har været lige ved at give op. Drengene er heller ikke helt med på, at de skal spille sammen. De spørger flere gange, om de ikke bare kan spille mod*

*hinanden. Men de kommer ind i spillet og spiller de 2 mod 2. Meningen er at de skal spille sammen, hvilket pædagogen informerer om.*

I begyndelsen består kommunikationen mellem drengene i at den ene dreng taler højt, og fortæller hvad han gør i spillet, men efterhånden får deres kommentarer mere samarbejds karakter.

*Christian: "Jeg har målet", "Jeg er bag ved dig", "sig "assist!"*

*Malthe: "Christian, assist!" [= spil mig ind over, altså at den ene afleverer til den anden],  
"Jeg er på siden".*

Det er som om, de efterhånden finder ud af, hvad pædagogen gerne vil have dem til og gør det efterspurgt. Sammenspillet går godt, og de kommer op på overtid 5.02, hvilket er udtryk for at de har klaret sig godt mod de elektroniske modstandere.

## Opsamling

Institution B er en lille klub, der ikke i det daglige er værksteds opdelt. De forskellige rum indbyder via indretning og "møblement" til forskellige aktiviteter, som fx bordtennis, pool og computerspil. De digitale aktiviteter foregår dels i særlige rum - computerspil i computerrummet med fire computere og PlayStation spil i rummet med konsoller - dels i alle rum, når det gælder aktiviteter knyttet til telefonerne. Jævnligt tilbydes forskellige værkstedsaktiviteter, som kan være både fysiske og digitale, fx FIFA-turneringer.

I kapitlet er udvalgt en række empiriske snapshots, der demonstrerer tematikker især vedrørende fællesskaber og digitale fællesskaber. Vægtning af fællesskab uanset form kan siges at være klubbens særkende. Følgende tematikker er anslået: Fællesskaber - både fysiske, digitale og blandede, betydningen af klubbens indretning, færdighedsaspektet ift. computerspil, adgangen til digitale fællesskaber, fremtidsdrømme knyttet til de digitale medier og pædagogernes rolle ift. de digitale aktiviteter. Kreativiteten findes som flygtige elementer i spil og i forbindelse med kreative fysiske produktioner.

Pædagogerne i institution B indgår i både rammesatte og spontane digitale aktiviteter. Ift. de rammesatte aktiviteter er de især knyttet til computerspil, med turneringer og introduktion til eller træning i nye spil. Ift. de spontane aktiviteter kan det dreje sig om spil både på computer, på telefonerne eller på PlayStation, og ift. disse aktiviteter kan pædagogerne indgå på fuldstændig lige fod med børnene og "bare" spille, men de udfører i andre tilfælde samtidig pædagogisk relationsarbejde i form af sideløbende personlige snakke med de børn, der spilles med.

## Kapitel 7: Institution C (SFO)

I det følgende beskrives institution C og den måde hvorpå digitale miljøer optræder og indgår i børnenes hverdagsliv, de pædagogiske aktiviteter og de kreative fællesskaber. Kapitlet er struktureret på følgende måde: Først præsenteres en institutionsbeskrivelse, hvor generelle forhold vedr. institutionen og de digitale miljøer skematisk fremstilles. Dernæst en skematisk skitsering af pædagogernes fortællinger opsamlet ved projektets indledning angående børn, pædagogik og de digitale kreative fællesskaber. Herefter præsenteres en række empirinære snapshots, der giver eksempler på de væsentlige tematikker, der synes at træde frem i forhold til børns hverdagsliv, de digitale miljøer, de digitale kreative fællesskaber og det pædagogiske arbejde med børnene i relation til dette.

### Institutionsbeskrivelse

Institutionens kendetegn	<p>Institutionen er en SFO beliggende i bygninger i tilknytning til en folkeskole i en mellemstor by.</p> <p>I målbeskrivelsen for SFO'en er det beskrevet, at man ser undervisning og fritid som en helhed, der understøtter elevernes trivsel og meningsskabende fællesskaber.</p> <p>I SFO'en arbejder man med organisering i aktiviteter, der finder sted i SFO'ens forskellige rum indendørs og på udearealerne, eller på ture ud af huset. Aktiviteterne kaldes i denne SFO for 'læringsrum', hvor læring dækker over at aktiviteterne har både et fagligt og socialt sigte. Som det er beskrevet i målsætningen for SFO'en, skal organiseringen i læringsrum være med til at sikre, at alle børn trives, udvikles, udfordres og engageres.</p> <p>Tanken med organiseringen er endvidere, at SFO'en skal være i bevægelse, det vil sige at aktiviteter udvikles løbende i en proces, hvor børnene har medbestemmelse og hvor det pædagogiske personale kan få bragt deres kompetencer i spil.</p>
Størrelse på institution	<p>Der er 219 børn i SFO'en (0. - 3. klasse) og der er ansat 9 pædagoger, 2 medhjælpere, 2 studerende samt en leder.</p> <p>SFO'ens bygninger er sammensat af 3 gamle huse, som er bundet sammen af en tilbygning med garderobe-område. I SFO'en er der rum til krea-værksted, ler-værksted samt iPadrum, og der er et stort fællesrum, hvor børnene krydser sig ind og ud. I et af husene er der indrettet en overetage - "Penthouse" - som kun er for 3. klasserne.</p> <p>Omkring bygningerne er der udearealer med stor bålplads. Desuden er der fodboldbaner, hockeybaner, mooncar-område og værkstedsområde. Derudover er der to haller på skolen samt skolens sportsplads, som også bruges.</p>
Organisering	<p>Hver 14. dag laver personalet ugeplaner, hvor hver medarbejder udbyder et læringsrum, som børnene kan deltage i og evt. være med til at udvikle.</p> <p>Børnene har frie muligheder for at benytte det læringsrum de vil, på dagen. Ved større projekter, som fx teater eller Lucia, skal børnene tilmelde sig på forhånd.</p> <p>En af de digitale aktiviteter, der løbende udbydes, er iPad-rum, hvor børnene kan spille spil på iPad i 20 minutter ad gangen. Det er børn fra 0.-2. klasse der bruger rummet.</p> <p>3. klasserne har deres eget fysiske område i SFO'en. Her har de mulighed for blandt andet at spille PlayStation og at bruge iPads eller egne mobiltelefoner til spil, sociale medier og lignende.</p>

Børn	<p>Børnene er i alderen 5-10 år.</p> <p>Børnene kommer fra lokalområdet, primært fra villakvarteret tæt på, samt fra et boligblok-område, hvor børnene kommer fra med bus.</p> <p>Der er børn fra sprogklasse og modtageklasse samt enkelte børn med særlige behov.</p>
Digitalt hardware	<p>Der er ca. 20 gamle iPads til brug i SFO'en, som også benyttes af 0. klasse i skoletiden. Der er desuden 4 Smartboards i SFO-lokalerne og der er mulighed for at bruge computere på skolen.</p> <p>I området for 3. klasserne er der en PlayStation 5, en Nintendo Wii og Nintendo SWIFT samt 10 iPads. 3. klasse-børnene må have deres egen mobil eller iPad med.</p>
Digitalt software	<p>SFO'en har 12-15 spil til konsollerne.</p> <p>På mobil og iPad spiller børnene primært Roblox-spil og Pokemon GO. Derudover bruger 3. klassernes meget TikTok, Snapchat og tegne- og design-videoer på YouTube.</p>
Regler vedr. det digitale	<p>Der må ikke tages fotos af andre eller laves videoer og lægges ud på nettet uden at personalet har været inde over.</p> <p>I 0.-2. klasse må der spilles 20 minutter ad gangen på iPads.</p>
Børn og det digitale	<p>Rigtig mange af børnene benytter sig af det. Det betragtes som en del af børnenes hverdagsliv at have digitale medier og spil tilgængelige og gøre brug af dem.</p> <p>Enkelte børns forældre ønsker ikke at deres børn bruger tid på spil og digitale medier i SFO'en. Det håndteres ved dialog og aftaler med forældre og barn.</p>
Personale og det digitale	<p>Blandt SFO'ens pædagogiske personale er der flere, som er optagede af spil og brug af digitale medier. Planlægningen af aktiviteter i læringsrum sker i relation til pædagogernes kompetencer og interesser. Nogle pædagoger er særligt interesserede i det digitale og opmærksomme på, hvad der interesserer børnene her og nu, og de udbyder aktiviteter (læringsrum) ud fra det.</p>



## Pædagogernes indledende fortællinger

I projektets indledende fase foretog pædagogerne en række observationer ud fra fastlagte spørgsmål med henblik på at indkredse tematikken 'digitale kreative fællesskaber'. Disse er skematisk fremstillet i nedenstående.

Observation i forhold til det selvorganiserede: Vær opmærksom på en værdifuld selvorganiseret situation/proces med relation til det digitale. Hvad gjorde den værdifuld? Hvordan var børn inkluderet? Hvori lå det kreative (hvis der var noget kreativt).	I sidste uge sad de tre børn sammen om en skærm, og så pludselig fandt de ud af, at de gerne ville i hallen sammen. Det var tre børn, som ikke plejer at være sammen ovre i skolen.  De laver TikTok videoer, hvor de efterligner danse. Man kan diskutere, om det er kreativt på en selvstændig måde. Vi har tidligere lavet teater i SFO'en, hvor børnene var med til at udvikle det og lave replikker undervejs.
Observation i forhold til det rammesatte: Vær opmærksom på en værdifuld rammesat situation/proces med relation til det digitale. Hvad gjorde den værdifuld? Hvordan var børn inkluderet? Hvori lå det kreative (hvis der var noget kreativt).	Det synes vi, de har fundet i det der Penthouse. De vil rigtig gerne bare være sammen på den måde. Nogle gange bager vi, men de vil rigtig gerne bare være sammen, være sig selv. De er gode til at være sammen.  De sidder [i 3. klasse området] og spiller PlayStation, hvor de sidder mange sammen og spiller, og hvor de sidder og hepper og råber, "skyd så". De spiller meget det samme, og det er fordi de synes det er sjovt.
Overvejelser: Er der nogle digitale miljøer du anser som særligt værdifulde i forhold til at skabe fællesskaber?	Når børnene er sammen om fælles platforme som fx PlayStation. Her foregår der en masse snakke om det, man har gang i sammen. Eller når pædagoger arrangerer fælles aktivitet med Body Attack for de yngste: Det synes de er sjovt, og de kan blive ved i lang tid.
Overvejelser: Er der nogle digitale miljøer du anser som særligt problematiske i forhold til at skabe fællesskaber?	Det har tidligere været et problem, at nogle børns mobiler ikke var gode nok til, at de kunne spille samme spil som andre. Men det er aktuelt ikke et problem.
Overvejelse: Overvej om der er nogle børn, der særligt blomstrer, når de indgår i specifikke digitale fællesskaber og/eller aktiviteter.	En dreng, der ikke klarer sig særlig godt i skolen, er supergod til at spille FIFA. Det får ham til at blomstre. Han har vundet en turnering, og de andre børn ser op til ham og kommer og spørger ham til råds om spillet.
Overvejelse: Er der nogle børn, der ofte ikke er inkluderet i fællesskabet?	Nej - men der har været udfordringer med en dårlig tone mellem nogle piger på sociale medier. Det handlede om uoverensstemmelser mellem børnene, og at tonen kan blive hård, når man kommunikerer på skrift i den slags forum. Det kan være svært for pædagogerne at følge med i, hvad der sker der, især på snapchat.

# Børnenes verden med og omkring digitale teknologier

## Digitale samværsformer og SFO'ens steder

SFO'ens område er fordelt over mange lokaler i de ældre sammenbyggede huse, der næsten former en labyrint af forskellige rum med hver deres aktiviteter, børn og voksne. Digitale aktiviteter og samværsformer indgår i SFO'ens planlagte læringsrum, fx *iPad-rummet*, hvor børn fra de yngste klasser sidder side om side og spiller spil på SFO'ens iPads. Digitale samværsformer står i relation til de rum og steder, hvor de udspiller sig: Selvom digitale samværsformer netop kan tænkes at være relativt uafhængige af tid og sted, så ses børns brug af det digitale at være knyttet til SFO'ens steder og til de måder, som disse steder indtages af forskellige grupper af børn på.

*Vi er i Penthouse, som er 3.klassernes område. Nogle børn fortæller, at Penthouse er det bedste sted i SFO'en, fordi dem fra de mindre klasser ikke må komme der, og fordi man må have sin egen mobil eller iPad med. Penthouse ligger i SFO'ens tagetage og er indrettet med et rum med borde og stole, hvor der også er et køkkenområde med komfur og en indbygget hule. Så et stort aflangt rum med to sofaområder, et i hver ende, og et bordfodbold. I den første sofagrube, med lyse stofbeklædte sofaer, er det som regel piger, der opholder sig, mens drengene mest holder til ved den store skærm og PlayStation i det bageste sofa-område. Som nogle af børnene udtrykker det: Clara: "Det er altid drengene ved tv'et". Ella: "Sådan er det, drengene overtager. Vi sidder med telefonerne, det er OK."*

Denne fordeling af piger og drenge i rummets to sofaområder relaterer sig til, hvad det er for devices og indhold, henholdsvis pigerne og drengene typisk bruger.

*Seks piger sidder i den første sofagrube med næserne i deres mobiler. De sidder alene eller to og tæt ved siden af hinanden. Clara spiller My Home. Hun fortæller, at man først skal tjene point, som man derefter kan indløse til at købe ting til at bygge sit hus med. Hun sidder alene med spillet. Ellers bruger hun meget mobilen til TikTok, siger hun, men Instagram må hun ikke være på for sine forældre. Der er meget rykken rundt blandt pigerne i sofaerne, og en gang imellem skal en af dem hjem. Nogle af dem kigger kun på deres egen mobil, andre kigger skiftevis på deres egen og sidemakkerens. Ella er opslugt af at spille Dollify, hvor hun skal kreere hår og ansigtstræk på en dukke.*

Hos pigerne i Penthouse er det for det meste forskellige spil og sociale medier på mobiltelefoner, som de er optagede af. Som beskrevet sidder de sammen i sofaerne og spiller og skriver, enten hver for sig, eller i dialog med en eller flere af de andre piger. Der er en stille og hyggelig stemning. I sofaen ved PlayStation-konsollen udspiller sig en anden samværsform:

*For enden af rummet er der en blå sofa i kunstigt skind. Der sidder 4 drenge omkring den store tv-skærm, de spiller et spil der hedder Knack på PlayStation. Jeg spørger dem til spillet – de svarer, uden at kigge op, at det handler om, at man skal redde verden. Spiluniverset er lidt som fragmenter af en nedlagt fabriksbygning kombineret med store stenvægge og broer. De to figurer, som de styrer, er sammensat af synlige smådele, der indimellem skiller sig ad, og som bevæger sig gennem forskellige scener og slås mod fjender. Der er en fortættet stemning i sofaen. Alle kigger intenst på skærmen. De to, der ikke sidder med konsoller, kigger på og kommenterer højlydt.*

I den blå sofa med front mod tv-skærmen kan man iagttage, hvordan større eller mindre grupper af drenge er optagede af det samme spil. Kun to kan spille ad gangen, men turen går på omgang. Når drengene ikke selv spiller, kan de godt sidde med deres mobiler og spille på dem, mens de løbende kigger op og kommenterer spillet på den store skærm. Stemningen er intens, og fra andre steder i *Penthouse* kan man høre drengenes glæde eller frustrerede udbrud, når spændingen omkring spillet stiger.

De digitale samværsformer i SFO'en knytter an til flere forskellige ting: Tilgængeligheden af devices og digitalt indhold, den måde de er placeret forskellige steder i SFO'en, den pædagogiske rammesætning samt hvordan børnene selv indtager og placerer sig i forhold til SFO'ens steder og digitale aktiviteter. Piger og drenge tiltrækkes af forskellige typer af digitale aktiviteter og samværsformer, der fremstår bundet til bestemte steder i *Penthouse*. Piger og drenge kan godt krydse mellem de forskellige digitale aktiviteter og steder, men det sker ikke så tit. Steder og digitale samværsformer er sammenflettede - hvert sted har sine særlige samværsformer - og de skabes og opretholdes løbende af de børn, der giver dem liv.

## Fascination, intensitet og konkurrence

Når børnene fortæller om deres brug af spil og sociale medieplatforme, er det ofte ledsaget af en stærk optagethed - af fascination og måske ligefrem begejstring. Også i det digitale samvær i SFO'en kan man tit iagttage en intens og opløftet stemning blandt børnene, ikke mindst når de er samlet omkring en fælles digital aktivitet, sådan som drengene tit er det:

*Nu kommer en gruppe på 5-6 drenge, der har været på Pokemon-jagt, tilbage sammen med vikaren Mickey. Drengene snakker højt i munden på hinanden, de har dårligt tid til at tage jakkerne af, og samler sig i en tæt klump i hjørnet bag den blå sofa, hvor andre drenge er i gang med et spil. De går nu i gang med at 'trade' de Pokemons, de har fanget, med hinanden og med Mickey. Der er en intens stemning omkring de spillende drenge i sofaen og dem, der er kommet tilbage fra Pokemon-jagt. Efterhånden sidder i alt 8 drenge i flere lag i sofaen, på ryglænet og ved siden af sofaen. Det er nu 2 nye drenge der spiller, mens de andre kigger på og kommenterer.*

Den fascination og intensitet, der er en del af samværet omkring spillene her, synes at handle om flere ting. For det første at drengene er optaget af noget fælles: at man *sammen* kæmper for 'at redde verden' eller 'går på jagt' efter Pokemons. I den blå sofa arbejder drengene sammen som et team: to drenge spiller, mens de andre er en slags supportere, der hepper på de spillende og kommer med gode råd. Intensiteten og optagetheden synes at være en del af den fælles kamp; den driver børnene til at gøre deres bedste. For det andet er fascinationen og intensiteten knyttet til konkurrenceelementet. Konkurrencen handler i situationen om enten at vinde over en fjende i Knack, eller at konkurrere om at få de flest eller de bedste Pokemons. Og her bliver det at 'trade' mindst lige så intenst som selve jagten. Konkurrenceelementet viser sig altså både i form af en kamp for selv at vinde og være bedst, men også om at være et godt team, der kan overvinde en fælles fjende.

Umiddelbart kan intensiteten i pigernes digitale samvær se ud til at være af en anden slags: Der er en stille, afslappet og nogle gange næsten søvrig stemning i de bløde sofaer, hvor pigerne - og en gang imellem også en dreng - sidder eller ligger med deres mobiler. Børnenes blikke er ofte rettet mod hver deres mobil, men der foregår samspil imellem dem. To piger kan sidde tæt op ad hinanden og småsnakke, mens de hver især spiller, fx Roblox, på deres mobiler. Eller de kan bytte mobiler, hvis de har forskellige spil. Nogle kigger en gang imellem på sidemakkerens skærm og snakker lidt om hvad de hver især laver, men meget af tiden er der tavshed og stilhed i sofaerne.

## Fællesskaber - i flere verdener

Fællesskaber i og gennem det digitale antager flere forskellige former. Når fællesskaber bliver til omkring det digitale, kan det som vist ske, når børn sidder sammen i den blå sofa med en fælles opmærksomhed på spillet, eller når børn i den anden sofa 'hænger ud' med deres mobiler. Men samvær og fællesskaber rækker hele tiden også ud af SFO'en: Præstationer i spil *rates* og sammenlignes med andre spilleres, og videoer, som især pigerne uploader på TikTok, deles med andre, der ikke befinder sig i SFO'en. På den måde er fællesskaber i og om det digitale noget der går på tværs af grænser: mellem SFO'ens rum her og nu, til en større kreds af venner og bekendte, og til en stor og mangfoldig virtuel verden. Børnenes fortællinger viser, at bevidstheden om at man kan 'være sammen' med nogen i en virtuel verden, er noget der fylder. Hos pigerne er det især det at følge og være i udveksling med populære personer på Instagram og YouTube. Flere af pigerne i 3. klasse må ikke være på Instagram for deres forældre, men nogle må.

*Mona: Ja, jeg kan ikke leve uden Instagram, fordi at jeg (...) en meget kendt youtuber - hun sagde i fredags, da hun gik live, at hun ville tage mig med i den her uge, da hun gik live, så jeg kan ikke leve uden Instagram, derfor er jeg...*

*Interviewer: Hvorfor kan du ikke leve uden?*

*Mona: Fordi jeg føler, at jeg er med i den og hun sagde, at hvis jeg ikke var derinde, så valgte hun en anden. Så jeg er rigtig meget inde på Instagram for tiden...*

*I: Og hvad er det gode ved at være på Instagram?*

*Mona: Altså man kan like folks billeder og så' noget...*

*Liva: Hvis de er pæne og så' noget...*

*Mona: Ja, man kan også like dem, selvom man ikke synes de er pæne...*

*Interviewer: Men nu tænker jeg også på dig, hvad er det gode for dig ved at være der? Er det bare fordi du synes det...?*

*Mona: Ja, og så fordi man kan få mange likes...*

Drengenes fortællinger om deltagelse i virtuelle fællesskaber handler ofte om dem, de spiller mod på computeren derhjemme:

*Oskar: Jeg mødes med, sådan over spillet, fra min klasse, det er Jeppe, Matti, Victor, Max og Mohammed og... Det var det (...).*

*Oskar: Man får bare mange venner, i Fortnite.*

*Interviewer: Det gør man? Altså du oplever, at du får mange venner?*

*Oskar: Mhh*

*Interviewer: Og det, men de venner, er det så nogen, som du kun er venner med inde i Fortnite?*

*Oskar: [Ja]. Kun venner med inde i Fortnite.*

Oskars beskrivelse af hvem han spiller med i Fortnite viser, at computerspillet udgør en arena for et fællesskab, der omfatter både nogle af drengene fra skolen og nogle andre. Spillet er altså ramme om et fællesskab, der er større end det Oskar indgår i henne i skolen og SFO'en. Ligesom hos Mona er der en vis fascination af, at man kan skabe relationer til nogen 'derude'. Børnene fortæller om, hvordan nogle af dem, de kender gennem spil og SoMe, er ældre end dem selv - hvilket de tit er lidt stolte over. Men deres fortællinger peger også på, hvordan 'venskaber' med nogen der er ældre, og som man ikke kender i virkeligheden, kan være svære at være i, fordi børnene oplever at blive svigtet. Som når nogle af pigerne har oplevet at få *haters*, eller som her, hvor Max har følt sig svigtet af en, han spiller computerspil med:

*Max: For eksempel ham der smadrede keyboardet, han hedder Oliver (...) han er 14 år, jeg har kun spillet med ham, fordi han har været meget irriterende...*

*Interviewer: Okay.*

*Max: Og så når jeg ikke har spillet med ham, så siger en af mine venner, han har spillet med ham, at han har sagt nogle grimme ord om mig og min far.*

*Interviewer: Nåh. Men hvordan var han irriterende, synes du, da du spillede med ham?*

*Max: Mhh. Han stjæler andres accounts...*

## Digitale interaktioner: Sammen med Charli

Børnene i SFO'en er i samspil med det digitale på flere forskellige måder. Nogle gange kæmper de om at redde verden i konsolspil, hvor de sammen udforsker spillets muligheder og udfylder dets forskellige roller. I andre situationer ses andre typer af digitale interaktioner, som her hvor nogle piger har gang i en TikTok-aktivitet:

*I første rum i Penthouse er 3 piger samlet ved et af bordene. Den ene af dem sidder med sin mobil, hvor der kører en TikTok-video på skærmen, og de to andre står tæt omkring pigen og kigger med. De følger 'Charli' og de viser mig mobilskærmen: En ung kvinde med pink-farvede striber i håret kigger ind i kameraet, mens hun laver dansebevægelser. Pigerne scroller og viser mig andre videoer, hvor Charli danser med tætsiddende tøj på og nogle gange korte toppe. Og videoer, hvor hun laver gymnastik. De er tydeligt fascinerede af hende. En af pigerne begynder at lave dansebevægelser, der minder om Charlis - løft af skuldrene og forskellige armbevægelser. En går i gang med at børste en andens lange hår og lave en fletning. Pigen, der får ordnet håret, kigger samtidig på TikTok-videoen på mobilen.*

De tre piger er sammen om at kigge på youtuberen Charli D'Amelio på TikTok og andre medier, som de lynhurtigt navigerer rundt imellem, da de skal vise det til den voksne. Videoerne ses at invitere pigerne til at følge Charli's dansebevægelser, som de udfører på en måde, der vidner om, at de har øvet sig. Lidt efter begynder pigerne at kigge på film og billeder af neglebehandlinger, men klikker også tilbage til Charli-videoerne. Uden at tale sammen om, hvad de skal lave, går en pige i gang med at ordne en andens hår. Måske har det noget at gøre med Charli og hendes hår, måske ikke. Men hele tiden har pigerne deres øjne på den fælles mobil-skærm, hvor de kigger Charli, og altså ikke hinanden, i øjnene. De er lige så meget i samspil med Charli som med hinanden: De gør noget sammen med Charli.

## Pædagogens roller med og omkring digitale teknologier

I SFO'en indgår pædagogerne på flere forskellige måder i børnenes digitale fællesskaber. I det følgende præsenteres tre kig ind i SFO'ens hverdag, der viser eksempler på nogle af de typer af tilgange og roller, pædagoger har.

### Gyserfilmen

I nogle situationer rammesætter pædagogen aktiviteter med brug af det digitale, der her bliver et værktøj og et medium til at arrangere og fastholde børnenes interesse og arbejde på en fælles proces og et produkt:

*Pædagogen Johan har planlagt en aktivitet for 3.klasserne, hvor de sammen skal lave en gyserfilm. Det har han gjort før, og børnene plejer at synes det er rigtig sjovt. En gruppe på omkring 10 børn, piger og drenge, har tilmeldt sig og sidder nu i et klasseværelse. Først skal de sammen lave historien – hvad skal der ske i gyserfilmen? Johan står ved tavlen og skriver ned, hvad børnene siger. De bliver enige om et plot, og så skal de forskellige roller fordeles. Alle får en rolle og fordeler sig i flere rum for at øve de scener, som Johan har planlagt sammen med dem. Børnene er med til at finde ud af, hvor på skolen scenerne skal finde sted - i fysiklokalet, på gangen - og de finder ting og sager frem der skal bruges. Så går optagelserne i gang. Johan optager med sin iPad, noget må tages om, og der bliver grinet. Bagefter sætter Johan sig og klipper i optagelsen, og til sidst ser de alle filmen sammen.*

Når pædagogen Johan arbejder med det digitale på denne måde, har han flere roller og opgaver: Han rammesætter og styrer processer, hvor alle børnene kan få indflydelse på filmens handling, scener og rollebesætning. Han styrer på en måde, hvor han både holder et vist tempo – og fastholder børnenes interesse omkring aktiviteten - samtidig med, at han inddrager dem og tilpasser handling og scener undervejs. Arbejdet med gyserfilmen kræver også, at pædagogen kan arbejde med redigering og klipping af filmen, sådan at den kommer til at have den funktion at være et produkt, børnene til sidst synes er sjovt og meningsfuldt.

### Tilgængelig og nærværende

På andre tidspunkter og andre steder i SFO'en har pædagogen en anden og mindre rammesættende rolle i forhold til børnenes samvær omkring det digitale. I sofaerne i Penthouse, hvor børnene sidder med deres mobiler, ses pædagoger ind imellem også at opholde sig. Johan fortæller, at han nogle gange spørger børnene, om han må sidde og kigge på hvad de laver på deres mobiler: "Det undrer de sig nogen gange over, at jeg spørger om".

*I en af sofaerne sidder pædagogen Johan sammen med Julie og Eia. De sidder på hver sin side af ham og er i gang med spil på hver deres mobiltelefon, som de har øjnene rettet imod, mens de småsnakker med Johan om deres spil. Johan kigger skiftevis på deres skærme. Den ene pige skal hjem. Samtalen mellem Johan og den anden pige drejer sig nu ind på hendes fritidsaktivitet, og noget hun har oplevet der.*

I situationer som denne er pædagogens rolle tilbagetrukket og præget af at være lyttende og spørgende. Frem for at placere sig stående eller gående rundt i rummene, hvor børnene opholder sig, har Johan her placeret sig siddende, hvorved han bliver tilgængelig for børnene. Det digitale – her i form af spil som Roblox på mobilene – bliver et fælles fokus at snakke sammen om og ud fra. Pædagogerne har lagt mærke til, at børnene godt kan lide, når de voksne interesserer sig for det de laver. Samtidig peger klippet fra situationen her på, at selv om samtalen udspringer af Roblox-spillene, så bliver den en anledning til, at børn også kan fortælle om andre ting i deres liv. På den måde indtager pædagogen en rolle som nærværende og tilgængelig med en åbenhed over for børnenes indspil.

### Opslugt af gamet

I det sidste indblik i pædagogernes forskellige måder at indgå i børns digitale fællesskaber på, bevæger vi os hen til den blå sofa ved PlayStation 'en.

*Det er sidst på eftermiddagen og nu er der færre drenge i sofaen. Mickey, som er pædagogisk assistent, har sat sig i den ved siden af drengene, der spiller Knack. Han følger med og kommer med gode råd og opråb til de to spillende: "Hop! Hop!" råber han, og drengenes figurer hopper på skærmen og klarer sig igennem udfordringen. Medhjælperen Kasper følger også med på skærmen, han sidder på en Fatboy på gulvet. Imens går pædagogen Mette rundt med en iPad og sender børn der skal hjem, afsted.*

Her indgår de voksne som deltagere i spilaktiviteten, hvor de ligesom drengene i sofaområdet kommer de med tilråb og gode råd til dem, der spiller. Mickey og Kasper, begge vikarer i SFO'en, møder anerkendelse fra drengene, fordi de selv er spillere og er dybt engagerede i at klare banerne og vinde. Deres deltagelsesform består her og nu i at 'lege med'; at være involveret i spillet på samme måde som børnene selv er det.

Hvorvidt pædagogerne i SFO'en skal deltage i spil og andre digitale aktiviteter sammen med børnene, er noget pædagogerne overvejer, og noget der diskuteres i interviewene med børnene. Her siger en pige fra 3. klasse, at "det ville være vildt sjovt" hvis pædagogerne spillede Roblox sammen med dem. En anden pige er enig, men siger, at på nogle tidspunkter "vil man også gerne bare spille alene – uden at de voksne blander sig i det".

## Opsamling

Dette kapitel har vist forskellige facetter af, hvordan det digitale, det kreative og børns fællesskaber spiller sig ud i institution C, en SFO i en mellemstor by. De empiriske eksempler er primært hentet fra interview og observationer med børn fra 3. klasserne, fordi spil og digitale aktiviteter her fylder mere end for SFO'ens yngre børn. Børnene i 3. klasse har lov til at bruge deres egen mobil i SFO-tiden, noget børnene fremhæver, at de har glædet sig til.

Via en række 'snapshots' har kapitlet præsenteret følgende tematikker:

- Digitale samværsformer og SFO'ens steder
- Fascination, intensitet og konkurrence
- Fællesskaber – i flere verdener
- Digitale interaktioner: Sammen med Charli

Disse tematikker er udvalgt for at give indsigt i nogle af de mangfoldige måder, det digitale spiller sammen med børns samvær og fællesskaber i og ud af SFO'en, og for at anslå nogle bud på analytiske perspektiver, der kan tænkes videre ud fra.

Som i de øvrige institutioner er pædagogernes roller varierede og spænder mellem at udtænke og arrangere aktiviteter til at skabe de ydre rammer for børns selvorganiserede aktiviteter. Det ligger i SFO'ens ide om at organisere 'læringsrum', at pædagoger formulerer pædagogiske mål alle de aktiviteter, de tilbyder. Også de svagt rammesatte aktiviteter, som børnenes egne aktiviteter med spil og mobiler, tager altså afsæt i tanker om, hvordan man bedst arbejder med børns trivsel og læring i SFO-tiden. Kapitlet har givet et indblik i nogle af de måder, hvorpå pædagogerne indgår i samspillet med børn og det digitale. Formålet med det er ikke at vurdere, om noget er bedre end andet, men derimod at pege på, hvordan pædagoger indgår i børns digitale samvær og fællesskaber på mangfoldige måder.

## Kapitel 8: Den digitale infrastruktur

I dette kapitel beskrives den digitale infrastruktur ud fra tværgående analyser med brug af empiri fra de tre institutioner og med referencer til rapportens indledende teoretiske afsnit. Den digitale infrastruktur – børnenes liv med og i det digitale – er afsat for og indspil ift. projektets forskningsspørgsmål og mål om at undersøge betydningen af digitale kreativitetsformer i forhold til børn og unges fællesskaber, hvilket er det specifikke omdrejningspunkt for næste kapitel. I den første del af kapitlet fokuseres på, hvad der karakteriserer børnenes digitale fællesskaber. I kapitlets afslutning fokuseres på deltagelses- og adgangsmuligheder ift. de digitale fællesskaber.

### Børns digitale fællesskaber

På tværs af de tre institutioner er der mange ligheder i forhold til, hvilke digitale aktiviteter børnene er engagerede i af egen drift. Helt grundlæggende er det fælles, at brugen af de digitale medier er præget af lystbetonede, afsøgende, skiftende og simultane aktiviteter. De børneinitierede digitale aktiviteter i klubberne og SFO kan ses som del af det traditionelle fritidspædagogiske miljø, hvor barnets egne perspektiver og egen aktivitet sammen med relationer og samvær er i højsædet (Broström, 2015). Buckingham (2008) & Bruus (2016) betegner børnenes mediebrug i fritidsregi som bl.a. værende skabende og underholdningsdrevet og som en kontrast til skolens didaktiserede brug af medierne, hvor fokus er på dekontekstualiseret færdighedstræning (Buckingham, 2008). I interview giver børnene udtryk for, at de glæder sig til klubben, aktiviteterne og bl.a. computerspillemuligheden (se fx under institution B), og at dette netop er noget helt andet end skolens kedsommelighed. Det selvinitierede og frie rum, som klubber og SFO tilbyder, værdsættes af alle projektets børn: Fx udpeger projektets yngste gruppe, SFO-børnene (institution C), det rum, de som 3. klasser har fået adgang til, som SFO'ens bedste *"Nogle børn fortæller, at Penthouse er det bedste sted i SFO'en, fordi dem fra de mindre klasser ikke må komme der, og fordi man må have sin egen mobil eller iPad med."* (Feltnoter).

Klubber og SFO er således det dejlige alternativ til skoletiden, der endog kan være så trættende, at nogle i smug tager hul på de ellers fritidsrelaterede spilleaktiviteter, uden at lærerne opdager det: *"(...) i timerne, hvis der bliver sagt, vi skal lave lektier for eksempel, og jeg er halvvejs med det, men jeg ikke orker at lave det. Så kan jeg bare sætte mig og spille, og så kommer jeg fra at lave lektier, så er timen gået, så er jeg så'n lidt: 'Jamen så må jeg lave det derhjemme'."* (interview).

På tværs af institutionerne bruger børnene selvinitieret de digitale medier i institutionstiden til:

- Gaming på computer – men ikke SFO'en der ikke har computer
- PlayStation spil
- Spil på telefoner
- Pokemonjagt
- Snapchat til kommunikation med venner
- Discord o.l. til kommunikation mens der spilles (men overvejende hvis de ikke er fysisk sammen)
- Instagram – følge kendte personer og selv have en konto
- Produktion af TikTok'er på telefoner
- Se YouTube-videoer, fx andre der spiller eller laver pranks
- YouTube, Google, Pinterest o.l. ift. inspiration til krea-aktiviteter

Dertil kommer eSport – som særlig gamingaktivitet – der dog især er en pædagoggrammesat aktivitet, som foregår i et særligt tidsrum eller værksted, der enten kræver tilmelding eller direkte udvælgelse, for at den enkelte kan indgå.

De digitale aktiviteter kan foregå fysisk fælles og være synkrone eller asynkrone, men brugen af medierne kan også være individuel – også i klub/SFO-tiden. Eller børnene indgår på samme tid i en fælles aktivitet, som fx optagethed af PlayStation spil og individuel brug af egen telefon (se fx eksempler under institution C).

Anvendelsen af medierne finder deres endelige udmøntning i situationerne. I et teknologiforståelsesperspektiv kan man sige, at de enkelte medier har nogle bindinger, men med flere udfaldsrum (Jørnø og Gynther, 2018), hvilket vil sige, at medierne ikke kun kan bruges på én måde og i bestemte situationer, men at børnene afgør udfaldsrummet, den konkrete brug.

Medierne er således multistabile (Danbjørg & Olesen, 2018) og konstitueres først i børnenes konkrete brug af dem. Denne brug kan så være synkron eller asynkron, fælles eller individuel, og den kan være med kendte venner eller med fremmede "random" personer, som børnene fx spiller mod i diverse spil. Børnene i SFO'en lægger vægt på, at det er spændende at møde fremmede på nettet, hvilket muligvis kan ses som en positionering af dem selv som "store", der har prøvet at spille mod fremmede. Børnene i klubberne fremhæver heroverfor, at de foretrækker at spille med deres venner og netop "joinder" hinanden i diverse spil for at være sammen også i det virtuelle. For klubbørnene er det således i høj grad fællesskabet i spilaktiviteterne, der fremhæves som det centrale i de børneinitierede digitale aktiviteter. Der er dog visse undtagelser ift. børn med sociale udfordringer, men det vender vi tilbage til i kapitlets sidste del.

Sat ind i et positional map ser børnenes digitale aktiviteter på tværs af de tre institutioner sådan ud:

Synkron	Gaming Discord (kommunikation)	Gaming (fx Fortnite, div. Roblox-spil) AmongUs (el.lign. på moblier)
	Snapchat	Pinterest mm. som inspiration TikTok – lave dem & danse Pokemonjagt Filmproduktion Snapchat
Asynkron	Instagram Lave/se TikTok Se YouTube, Netflix o.l.	Uplade TikTok
	Alene – i klub eller hjemme	Fælles, fysisk sammen, klub el. hjemme

Figur: Positional map som illustrerer børns digitale fællesskaber.

I mappet er børnenes brug af medierne i hjemmene også medtaget. Børnene mødes også fysisk med deres venner uden for klubben, fx i weekenden, og måske overnatter de sammen. Oftest bruges de digitale medier dog fra hvert barns matrikel, men ofte synkront, hvor de inviterer/opfordrer hinanden til at spille sammen. Aleneaktiviteter som at se serier på Netflix og se YouTube er dog også udbredt. Som i klub/SFO-tiden er brugen i hjemmene drevet af et underholdningsfokus. Børnene fortæller, at de kun meget begrænset søger informationer på nettet.

Undersøgelsen foretaget af Børns Vilkår i samarbejde med Medierådet 2019 udpeger mobilen som det mest populære medie for aldersgruppen 4-7. klasse og dernæst tablets for 4. klasserne og computere for 7. klasserne. Dette ser ud til også at gælde i vores institutioner, og for de store skyldes computerens popularitet, at de bruger den til gaming eller for at have en større skærm end mobilen til at se serier eller YouTube på.

Mht. hvor meget børn bruger – og må bruge - medier i hjemmene, påpeger den nævnte undersøgelse, at der er forskel på, hvad og hvor meget forældrene tillader, og fx konkluderes det, at der i familier med flere børn er flere regler og tidsbegrænsninger for børnenes brug af medier (Holm, Alim, Bindselev & Petersen, 2019). Vores empiri kan ikke sige, hvorvidt dette bredt gør sig gældende i de tre institutioner, men vi kan se, at der er stor forskel på, hvor restriktive forældre er ift. at sætte tidsbegrænsning på spilaktiviteter, og der er også eksempler på, at forældre har sat tidsbegrænsning på brug af mobilen: "Det har han [far] gjort (...) jeg kan kun bruge den tre timer om dagen." (interview). I nogle hjem er der forholdsvis faste regler for, hvornår der må spilles, fx efter



aftensmaden og når lektierne er lavet. I andre tilfælde ved børnene, at så længe de ikke overdriver (ift. forældrenes vurdering), får de lov til selv at administrere tiden; "(...) altså, hvis jeg spiller alt for meget, så kommer der regler, hvis jeg selv kan holde øje med tiden, så er der ikke nogen regler." (interview).

Forældrenes begrænsninger af børnenes brug af især computere og dermed gamingaktiviteter – det mest synlige for forældrene – kan ses som udtryk for en teknologiforståelse, der rummer en vis skepsis, men ikke forskrækkelse ift. de digitale aktiviteter. Havde der været tale om forskrækkelse, ville forældrene formentlig i højere grad - end det vi har fået indtryk af - have begrænset eller forbudt brugen af medierne. På baggrund af empirien synes forældrene at være indforståede med, at børnene fx spiller i et vist omfang, dog ønsker nogle forældre til børn i SFO'en ikke, at børnene skal spille, mens de er i SFO'en. Dette bliver der så taget hensyn til og lavet aftaler om med forældre og de pågældende børn (jf. kapitel om institution C).

I klubberne, hvor børnene selv bestemmer, er der også børn, der bevidst fravælger de digitale aktiviteter til fordel for andre aktiviteter – om det så er i de værkstedsbaserede tilbud i institution A eller bare fællesskabet omkring ad hoc analoge aktiviteter i institution B. Mange børn vælger andre tilbud/værksteder, hvor medierne ikke indgår eller kun spiller en sekundær rolle som redskab for den aktivitet, der er det egentlige centrum, hvilket fx kunne være produktion af et fysisk kreativt produkt, noget der skal sys, males eller lignede.

I et teknologiforståelsesperspektiv synes Hansens (2016) karakteristik af teknologi at være forholdsvist dækkende. Teknologien får sin form i de enkelte situationer, i hverdagens praksisser, og den er social, idet brugen forhandles med andre. Netop det sociale og valg af spil, og hvad man gør i dem, er meget fremtrædende hos børnene (se fx næste kapitels eksempel på Fashion Famous). Hansen påpeger derudover, at teknologiforståelsen er reflektiv, idet den kræver analyse og refleksion. Refleksionen over brugen af medierne og deres indflydelse på vores/børnenes liv er ikke fremtrædende i empirien (jf. fokus på underholdning), men heller ikke fraværende. Forældrenes begrænsningstiltag kan ses som udtryk for en optagethed af børnenes hele liv, og at dette skal bestå af andet end digitale medier.

Nogle børn siger også – reflekterende - i interview, at de er irriterede over andres optagethed af mobilen, når de er sammen, at de føler, at de mobiloptagede ikke er rigtig til stede, og at samværet derved ikke er rigtigt:

*"(...) hvis man nu snakker med nogen, og de bare sådan, sidder og stirrer ned i deres mobil, og man står sådan lidt: 'Øhh, hører du, hvad jeg siger'-agtigt og sådan: 'Er du fuldstændig ligeglad', hvis man kan sige det... (...) Hvis man prøver på at fortælle noget vigtigt og de bare sidder og stirrer ned i ens mobil, kan det godt være lidt irriterende."* (interview).

Ovenstående og følgende italesatte iagttagelse om digitale skænderier kan også ses om en refleksion over mediernes påvirkning på relationerne. Børnene er - i hvert fald i et vist omfang - bevidste om, at der er forskel på det digitale "samvær" og det fysiske og fremhæver i flere tilfælde, at uenigheder får hårdere karakter og er sværere at få afsluttet, når uenighederne udspiller sig digitalt, end når de foregår i de fysiske rum:

*"Men tit på sociale medier har jeg altså oplevet, at når man er uvenner, så er det sådan nogle åndssvage små ting. Og tit når det er sociale medier, man skriver over at man er uvenner, så synes jeg man er længere uvenner end man er, hvis det er, at man er blevet irriteret på hinanden i klassen. Så er man meget længere uvenner".* (interview)

Sat ind i et map får vi ift. de digitale aktiviteter og refleksion følgende:

Italesat refleksion over mediebrugen	Gaming, telefonbrug forældrebegrænset	Børnenes irritation over andres fravær pga. fx telefonoptagethed.
		Fravalg af spilleaktiviteter – for det kan de jo gøre hjemme
		De foreslår at de nu skal lave noget andet, analogt
	Uenigheder i det digitale rum varer længere, tonen er hårdere	En piges afstandtagen fra afklædte kvinder i TikToks
Ikke italesat	Alle medieaktiviteter fx Gaming, lave TikTok,	
	Se YouTube, følge kendte mm., Instagram, Spil på telefoner,	Nogle børn vælger kun digitale aktiviteter (værksteder i institution A) eller tager så meget spilletid som muligt i institution B, er i Penthouse i institution C
	Alene, hjemme, synkrone og asynkrone aktiviteter	Børnene sammen i klubben/hjemme

Figur: Postitional map som illustrerer teknologiforståelse og tilgange til teknologi.

Grundorganiseringen af klubbagen og indretningen af institutionerne betyder meget for den stillingtagen, der lægges ud til børnene og for, hvad der overhovedet er muligt (se også kapitlerne om de enkelte institutioner). I institution A er det legitimt at være fordybet i fx spilleaktiviteter i al den tid, man er i klubben, idet man kan vælge at være i computerrummet/værkstedet. Den samme mulighed findes ikke i institution B, der har tidsbegrænsning på computerspil i form af ½ time og højst 3 af disse tider pr. dag. I institution A kan det digitale i form af computerspil således vælges helt til, hvorimod dette ikke er muligt i institution B, og i institution C har de slet ikke computere. Her kan børnene dog spille PlayStation øjensynligt ubegrænset, ligesom børnene i både institution B og C har ubegrænset adgang til deres telefoner og dermed selv her skal tage stilling til, hvad de vil bruge tiden på. Men har børnene i SFO taget plads i Penthouse (3. klassernes særlige område) synes mobiler og PlayStation at tage helt over. I institution Bs små lokaler, hvor fx poolbord står i fællesrummet, synes aktiviteterne at være mere skiftende.

## Pædagoginitierede aktiviteter

Organiseringen og indretningen synes jf. ovenfor at have afgørende betydning for, hvor længe og fokuseret børnene beskæftiger sig med digitale medier eller andre ting. Men ud over grundorganiseringen har det også betydning, hvilke pædagoginitierede aktiviteter, der tilbydes inden for grundorganiseringen, og hvilken karakter disse aktiviteter har, og dermed hvad børnene tager med fra aktiviteten. Når pædagogen i eSport-værkstedet i institution A organiserer træningen og fx sammensætter holdene ud fra, hvilke kompetencer de enkelte deltagere har, og dette er tydeligt for børnene, er pædagogen med til for børnene at synliggøre at samarbejde, kompetencer og niveau er vigtige elementer. Spilfærdigheder, samarbejdskompetencer, analyseevner ift. strategi mm. er i fokus og skal trænes, hvis man vil vinde – hvilket jo er det overordnede mål i eSport. Færdigheder og kompetencer står i denne type aktivitet centralt.

En anden type pædagoginitieret digital aktivitet ser vi institution B, hvor pædagogen, der er optaget af computerspil med jævne mellemrum, organiserer workshops for interesserede. Workshoppenes mål er, at børnene lærer at spille spil, de ikke kender og også lærer pædagogen om spil, han ikke kender. Denne type aktivitet har fokus på at øge børnenes deltagelsesmuligheder ift. gaming, hvilket vil sige, at der er et meget basalt fokus på færdigheder ift. adgang til et spil; fokus på særlige kompetencer er nærmest fraværende.

I institution As multimedieværksted er processerne digitale, men målet og produkterne er sammenlignet med gaming åbne og afhængige af det enkelte barns beslutninger. Pædagogen i værkstedet har forslag til aktiviteter og har på den måde initiativ, men indgår derudover mere som hjælper eller sparringspartner ift. aktiviteten. Omkring en sådan type aktiviteter er der typisk uformel snak både i relation til aktiviteten og alt muligt andet. Dvs. at der her er en blanding af fokus på åbne/afprøvende digitale kompetencer og mere relationelle aspekter.

Når pædagogerne i alle tre institutioner er opmærksomme på børnenes sprog i forbindelse med gaming er fokus på stemninger og forholdene børnene imellem, hvilket rækker ud over spiluniverset og taler ind i et almindeligt krav til børn om at have en ordentlig omgangstone.

I alle tre institutioner tager pædagoger og andet personale løbende initiativ til at spørge til børnenes digitale aktiviteter, fx hvad de spiller lige nu, eller hvilke TikTok'er de ser. Eller pædagogerne indgår spontant og på lige fod i spilaktiviteter med børnene. I flere tilfælde ser vi også, at pædagogerne øjensynligt "bare" spontant spiller digitale spil med børnene, men at de samtidig har et pædagogisk fokus i samværet med barnet. Sådanne tilfælde adskiller sig ikke fra andre "gammelkendte" situationer, som fx at spille brætspil, og de digitale medier glider på mange måder ind i sædvanlige pædagogiske arbejdsmåder.

På tværs af institutionerne er der altså forskelle ift. hvor meget digitale medier fylder, og i hvilken grad der er fokus på specifikke digitale kompetencer, mens der er ligheder ift. en mere generel pædagogfaglig opmærksomhed og interesse omkring børnenes digitale liv og omgangstone.

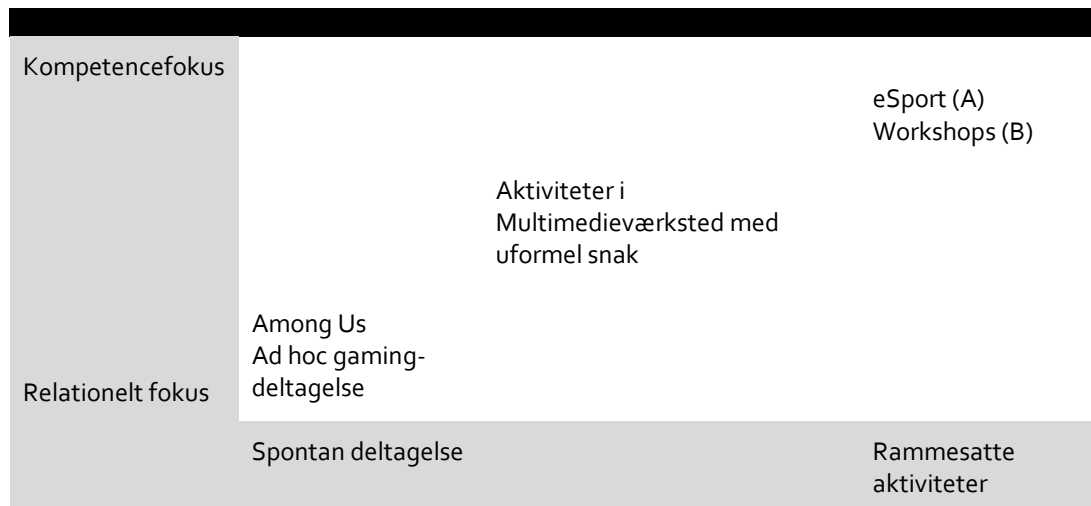
Ser vi de pædagoginitierede tiltag i lyset af 21. century skills, hvor critical thinking, communication, collaboration og creativity står som nøgleord, jf. P21, (Battleforkids) er det i institutionerne især samarbejde og kommunikation, der træder frem - og især samarbejde. Den kritiske dimension er enten fraværende eller tilfældig, og vi er overvejende stødt på den i institution As multimedieværksted, hvor pædagogen på forskellig vis er gået i dialog med børnene om de billeder og videoer, børnene ser og deler. Kildekritik, normkritik, kritik af kønsstereotyper o.l. synes overvejende at være betragtet som skolens domæne. I klubberne får det lystbetonede lov til at fylde, og netop gennem at være et alternativ til skolens didaktisering og en klar forlængelse af børns hjemmetid har klubberne en berettigelse hos børnene (jf. kapitlets start om børnenes glæde ved klub vs skole). Hvorvidt der i de pædagog- eller børneinitierede aktiviteter er tale om kreativitet og i hvilken betydning, bliver taget op i næste kapitel, hvor fokus er på netop kreativitet.

I forhold til en digital dannelsesdimension kan vi på samme måde identificere et fokus på opøvelse af færdigheder og kompetencer jf. Sørensens og Levinsens 3 niveauer, hvor overvejende behersknelsesniveauerne kommer i spil, mens den mere generelle (identitets)dannelsesdimensionen (Nyboe, 2009) forekommer uitalet. Sidstnævnte kan dog også ses som udtryk for, at tilværelsen i dag – og dermed dannelsesprocesser i alle facetter – foregår i og med digitale medier på en måde, så det for personale og børn er et så grundlæggende vilkår, at det ikke giver mening specifikt at nævne det som noget specielt. Men ud fra hvad der bliver italesat fra pædagogernes side, kan vi konstatere, at det ikke er en bred dannelsesforståelse (Bundsgaard, 2017) inkluderende bl.a. teknologiforståelse, der er fremherskende i institutionerne. Fokus er på færdigheder og kompetencer samt sprog og omgangsformer.

Af undersøgelsen fra Børns Vilkår og Medierådet (Holm, Alim, Bindsløv & Petersen, 2019) fremgår, at kun 2% af de deltagende børn oplever interesse for deres færden på nettet fra pædagoger i SFO/fritidsklub. Hvorvidt et lignende lavt tal vil være tilfældet i projektets institutioner, hvis børnene systematisk blev spurgt, står hen. Projektets fokus har været på hvilke aktiviteter, der er foregået og ikke på, hvad der ikke er foregået. Med dette in mente kan vi dog på baggrund af observationer påpege, at børnene i alle tre institutioner tilbringer en hel del tid hen over eftermiddagen med deres mobiler, og at ingen ved, hvad de helt præcist foretager sig på mobilene

- og personaleressourcerne giver på ingen måde heller mulighed herfor. Ift. hvorvidt børnene ønsker de voksnes deltagelse/indblanding, ser vi i empirien, at børnene på den ene side gerne vil fx spille med de voksne og oplever et særligt fællesskab i den forbindelse: *"Det er med pædagogen Michael, så spiller vi meget Destiny 2. De sad og spillede det først, så hoppede jeg på, så blev vi så'n et 'gang'.. (...) gang/gruppe, skråstreg gruppe."* (interview). Men derudover synes de indstillet på at klare tingene selv *"Ja, men når vi sådan er digitalt, så spørger vi ikke så meget Hans (...) så løser vi det enten selv, eller også lader vi det bare ligge eller også spørger vi hinanden"* (interview).

Ønsket om selvstændighed vs. de voksnes omsorg/interesse/"indblanding" synes således at mime aldersgruppens almindeligt stigende ønske om selvstændighed. Det skal dog her understreges, at vi i projektiden ikke er stødt på alvorlige situationer vedr. fx uønsket deling af billeder eller lignende, hvorved billedet vedr. voksenindblanding kunne være helt anderledes.



Figur: Positional map som illustrerer vokseninitierede aktiviteter og fokus på henholdsvis kompetencer og relationer.

## Deltagelses- og adgangsmuligheder ift. de digitale fællesskaber

Det digitale univers kan ift. deltagelsesmuligheder karakteriseres som både mulighedsgivende og begrænsende – forskelligt for forskellige børn. Børnenes besiddelse af devices i form af egen computer, mere eller mindre ny mobil mv. spiller også en vis rolle.

Det digitale univers' tydelighed tilbyder børn med særlige udfordringer et særligt rum, hvor fokus er på det, de kan og ikke omvendt, det de ikke behersker (jf. Tonsberg, 2014). Dette mulighedsrum ses tydeligt i empirien, hvor fx et barn med ADHD ved at opholde sig i computerrummet oplever at deltage i klubbens liv og oplever at blive betragtet som kompetent og derved har en god oplevelse af klublivet, til trods for at han ikke i traditionel forstand er en del af fællesskabet. Hans færdighedsniveau gør hans råd efterspurgt blandt kammeraterne, og på den måde får han som andre færdighedskompetente spillere en vis position i kammeratskabsgruppen. – Ikke som nogens bedste ven, men dog som medlem af fællesskabet:

*I: Kunne du så ikke bare spille alene derhjemme?*

*Tom: Jo, det gør jeg også men her er man sammen med andre.*

*I: Selvom man spiller hver for sig?*

*Tom: "Ja, man hjælper... Jeg hjælper tit... også i skolen, der hjælper jeg mange."*

Ift. mulighedsrum ser vi i projektet også, at pigerne, der ellers ikke er så godt repræsenteret i computerrummene, omtaler gamingrummet positivt. De fremhæver, at det her handler om "sagen"/kompetencerne", at det relationelle er nedtonet eller nærmest fraværende. De "dramaer", som de tilbagevendende oplever, opstår blandt pigerne på de sociale medier, oplever de ikke i computerrummet, blandt drengene, hvilket pigerne oplever som en lettelse (jf. eksempel under institution A).

Spiluniverset har omvendt også en deltagelsesbegrænsende dimension. Hvis børnene af den ene eller anden årsag ikke er blevet så gode som kammeraterne færdighedsmæssigt ift. at spille, kan det være svært at komme på niveau med de andre, der også hele tiden bliver bedre, samtidig med at der hele tiden kommer nye spil til. Nogle børn er særligt dygtige til fx FIFA eller Fortnite, men begår sig også rutineret i andre spil, mens de ikke så kompetente spillere kæmper med at hænge på. Nye børn (4.-5. kl.) i klubberne ser vi også i flere tilfælde stå fاملende over for et nyt spil, og her bliver det afgørende for deres deltagelse, om de allerede kompetente vil forklare og hjælpe – og om det pågældende barn selv beder om hjælp. Vi ser i empirien, at børnene generelt gerne vil hjælpe andre børn og godt ved, at det bør de, men at de også er opslugte af selv at spille, hvorfor de nye (newbs/noobs) kan have svært ved at komme ind i fællesskabet (se også eksempel under institution A):

*En gruppe på fire børn spiller roblox-spillet Royal High. En af pigerne kender ikke spillet i forvejen og er antageligt heller ikke så hjemmевant på PC. På trods af at en af pigerne har en coach-funktion bliver den uerfarne pige hurtigt hægтет af spillet. Pigen er stille og spørger ikke om hjælp, hvilket resulterer i, at hun flere gange bliver hægтет af.  
(Observation)*

Helt basalt skal børnene kunne komme ind i spillene, "joine" de samme spil, som de allerede spillende spiller i. Dette kræver fx kendskab til de andre børns brugernavne og hurtighed, og når kammeraterne skifter til andet spil, skal de kunne følge med, og det hele er selvsagt en udfordring og en deltagelsesbegrænsende faktor, som kun kan forceres via træning.

Deltagelse i spillefællesskabet kan yderligere være begrænset eller kræve indsigter i diverse kompatibiliteter, hvis et eller flere børn ikke har de samme redskaber, fx en computer, som kammeraterne. De kan så være henvist til at deltage via konsol, hvis dette er muligt eller kan kun deltage, hvis kammeraterne spiller på bestemte platforme. På tværs af institutionerne synes dette problem ikke at være stort og udbredt, men dog forekommende, og hvor det gør sig gældende, er det for de enkelte børn en eksklusionsfremmende faktor.

Gamingdelen er forholdsvis tydelig at iagttage både for pædagoger og forskere. Det digitale univers på mobilene og de sociale medier er langt mindre gennemskueligt og jf. ovenfor hengår meget tid med telefonerne. Flere børn fortæller, at når man ikke lige ved, hvad man skal, kan man se på sin telefon, evt. sammen med fx en veninde. At se på telefonerne og spille bliver af flere piger gentagne gange omtalt som et kedsomhedsafværgende tiltag, og telefonen er også for nogle i nogle situationer et værn mod at fremstå "akavet". Sidder/står man med sin telefon, er man i gang med "noget": "(...) hvis det lidt akavet, man sidder og snakker med nogen, og så man ikke rigtig lige føler man er med i samtalen, så kan man godt bare lige sidde lidt med sin mobil uden det bliver alt for akavet så... (...) Fordi så står man ikke bare dér og kigger." (interview).

Hvilken funktion telefonerne mere bredt har for børnene, er det på baggrund af projektet ikke muligt at sige. Det forekommer meget forskelligt for de enkelte børn. Jf. eksemplerne på det digitale liv i de enkelte institutioner (se under hver institution) knytter der sig for nogle børn en fremtidsdrøm til livet på de sociale medier, og de bruger derfor virkelig meget tid pr dag på deres telefoner og fortæller også gerne herom. I andre tilfælde ved vi ikke så meget. Fx fortæller pædagogerne i den ene institution, at et par drenge til stadighed sidder alene, hver for sig med hver deres telefon uden øjensynligt at deltage i noget med andre. Pædagogerne retter nu deres opmærksomhed mod disse drenge, der på de foreliggende oplysninger ikke synes at være del af noget fællesskab, men "bare" til stede.

Alle institutionerne har oplevet episoder med børn, der har misbrugt eller haft til hensigt at misbruge andres billeder til en eller anden form for mere eller mindre tydelig mobning. Det har betydet, at man i institution A ikke må tage billeder af andre, og at man i institution B og C er meget opmærksomme på denne problematik. Opsamlende ser in- og eksklusionsmekismerne indsat i et positional map således ud:

Kompetence	Manglende kompetence Newbs Manglende eller gamle devices	Computerrummet (A) Spille"gang" (B) At være en dygtig spiller
		Pigerne fysisk sammen "laver drama"
Det relationelle	Sociale medier – skænderier og "dramaer", misbrug af foto	
	Eksklusionsmekanismer	Inklusionsmekanismer

Figur: Postitional map som illustrerer in- og eksklusionsmekanismer

## Kønnede digitale infrastrukturer

Når man beskæftiger sig med begrebet fællesskab, er det svært ikke også at beskæftige sig med de mulige kønnede aspekter af netop disse fællesskaber. Ikke kun på grund af den øget politisk og uddannelsespolitisk opmærksomhed på køn og ligestilling, men også de pædagogiske strømninger, der beskæftiger sig med at udvide børn og unges deltagelsesmuligheder generelt (Udvalget om ligestilling i dagtilbud og uddannelse 2017). I det følgende vil vi se nærmere på, hvordan køn optræder i projektets empiri.

### Kønnede steder

Overordnet set har ingen af de tre institutioner i projektet særlige lokaler, steder eller aktiviteter, der er forbeholdt et køn frem for et andet. Der kan forekomme aktiviteter, der er særligt henvendt til enten drenge eller piger, men det er ikke noget, der optræder eksplicit i projektets empiri. Derimod er der i alle tre institutioner steder der, på forskellig vis, indtages af de respektive køn.

I klubbernes tilfælde er det især computer/konsolrum samt krea/multimedierum hvor der ses en kønnet, men ikke fuldstændig kønnet, opdeling. I de beskrivelser af krea-aktiviteter der optræder i projektets empiri er det kun piger der deltager, med få undtagelser. På samme måde beskrives computerrummet som et særligt sted, hvor drengene hovedsageligt sætter dagsordenen og etablerer en særlig samværsform; en samværsform der, med pigernes ord, handler mere om de konkrete spil, sport eller fodbold og mindre om personlige relationer, konflikter, m.m. I SFO'en, hvor målgruppen er yngre og hvor der ikke er et decideret computerrum bliver Penthouse-området, som er forbeholdt 3. klasserne, umærkeligt også opdelt i kønnede steder, som man ser i de følgende eksempler:

*I den første sofagrube, med lyse stofbeklædte sofaer, er det som regel piger, der opholder sig, mens drengene mest holder til ved den store skærm og PlayStation i det bageste sofa-område. Som nogle af børnene udtrykker det: Clara: "Det er altid drengene ved tv'et". Ella: "Sådan er det, drengene overtager. Vi sidder med telefonerne, det er OK."*

*Der lyder skrig og glade råb fra 'drenge-sofa-området'. Det ser ikke ud til at have så meget at gøre med spillet, det foregår samtidig, men noget at gøre med dem der ikke spiller. Ellers er drengene det meste af tiden optaget af at spille, eller at følge med og kommentere på andres spil.*

*I 'pige-sofa-området': En pige ved siden af mig spiller et spil på mobilen, hvor hun skal farvelægge en figur opbygget af små firkanter. Pædagog/medhjælper driller en pige, der sidder i sofaen med ryggen til gangvejen – han kilder hende i nakken.*

I begge klubbers tilfælde varetages computerrummet af en mandlig pædagog og krea/multimedierum af en kvindelig pædagog. Denne kønnede opdeling af både arbejdsopgaver og didaktisk orientering er ikke ualmindelig i klub og SFO-regi og kan potentielt begrænse børnenes identifikations- og deltagelsesmuligheder på sigt (Langagergaard, N. B., Meyer, H., & Rasmussen, A. Ø. 2016).

## Kønnede samværsformer og medier

Man kan flere steder i projektets empiri se en kønnet forskel i samværsformen omkring de digitale medier. I institution C beskrives forskellen som et stort fokus på konkurrence, intensitet, fælles begejstring og kamp hos drengene i forbindelse med et konsolspil eller lignede. Hos pigerne beskrives derimod en afslappet, rolig stemning hvor kommunikationen mest foregår i par og gennem de sociale medier eller sociale mobilspil.

*I: Tænk I der er stor forskel på, hvordan drenge bruger computere, og hvad de i det hele taget gør med noget digitalt i forhold til, hvad piger gør... eller er det blandet? Altså fordi det behøver ikke have noget at gøre med om man er drenge eller piger, men nu spørger jeg jer, hvad I tænker?*

*A: Altså jeg tror helt klart drenge bruger mest computer og spiller på computer*

*C: Og PlayStations*

*I: Ja.*

*A: Ja, og X-box og alt muligt, hvor jeg tror mere piger er sådan der, sociale medier.*

*I: Ja.*

*C: Mhh*

*I: I bruger ikke X-box, playstation, eller noget?*

*A, B, C: Nej...*

*I: Og har måske aldrig gjort det?*

*A, B, C: Nej.*

Generelt taler pigerne mest om de kreative værksteder, sociale medier (TikTok og Instagram) og de socialt orienterede spil som fx Sims, Fashion amous og Royal High. Dog med enkelte undtagelser. For drengene er det ofte spil som Minecraft, Fortnite, Destiny og FIFA, der bliver nævnt i projektets interviews. Denne kønnede forskel i børn og unges forbrug af digitale medier kan også ses i anden forskning (fx Thorhauge, Gregersen & Andreas, 2015).

Sociale medier som TikTok, Snapchat og Instagram optræder også i drengenes interviews, men ikke i lige så høj grad. Ligesom hos pigerne forekommer der undtagelser. De omtalte undtagelser involverer ofte typer af spil der ikke nødvendigvis passer ind i en kønsstereotyp kategori. Eksempler på disse spil kan fx være Minecraft, Among Us og forskellig Robloxspil som fx Adobt Me.

## Kønnede interventioner og kønnede fællesskaber

I begge klubber ses der forskellige forsøg på at sikre en mere ligelig fordeling mellem kønnene, især i computerrummet. I institution A er 3 ud af 18 computere forbeholdt piger, netop med henblik på at skabe større balance mellem kønnene i værkstedet.

I institution B består en af interventionerne af at introducere en ny spilplatform (Roblox) i computerrummet; en spilplatform der på mange måder adskiller sig fra de typiske spil, der spilles i computerrummet. Tanken med interventionen er at lokke andre børn til at deltage i rummets aktiviteter og på den måde udvide rummets deltagelsesmuligheder. I den pågældende intervention vælges et spil der på mange måder er baseret på traditionelle kønsroller og stereotyper. Spillet hedder Royal High og handler om at vælge outfits til en virtuel figur som derefter bedømmes online. I løbet af den pågældende intervention deltog udelukkende piger på nær en enkel dreng. Den mandlige pædagog var ikke aktivt deltagende i spillet.

Man kan diskutere i hvor høj grad de to eksempler skaber nye deltagelsesmuligheder for de respektive køn. I eksemplet med de 3 "pigecomputere" får man pigerne ind i rummet, men spørgsmålet er om man får understøttet fællesskaber på tværs af køn eller understøttet de kønnede opdelte fællesskaber der i forvejen eksisterer. I eksemplet med Roblox-spillet Royal High får vi på samme måde pigerne ind i computerrummet og ikke mindst piger som normalt ikke er

aktive i dette rum. På denne måde udvides disse pigers deltagelsesmuligheder, men samtidig opretholdes de allerede etablerede kønnede fællesskaber.

Et bud på måder man kan understøtte fællesskaber på tværs af køn yderligere, er at undersøge og prioriterer spil der ikke i samme grad taler ind i kønsstereotypiske roller og gameplay. Her er spilplatformen Roblox et eksempel på et mangfoldigt udbud af forskellige spil hvoraf en stor del henvender sig til begge køn.

Becky Francis har i mange år, gennem sin forskning, peget på den uddannelsesmæssige ulighed i hvilke typer legetøj der tilbydes de respektive køn i dagtilbud. På samme måde kan vi i klub og SFO-regi risikere at vi understøtter den samme opdeling; at drengene opøver kompetencer i at konstruere og konkurrere, mens pigerne øver sig i at opdrage familier og vælge de rigtige modeoutfits (Francis, 2010).

## Avatar og leg med identitet og sociale samværsformer

I de foregående kapitler er børn og unges benyttelse af avatar bemærket. I det følgende beskrives nærmere empiriske fund fra projektet, der fremhæver betydningen af børn og unges virtuelle fremtoning igennem en *avatar*. Avatar er en grafisk virtuel præsentation af en karakter, menneske, dyr eller figur som anvendes overalt i de online fællesskaber. Mennesket bag skærmen anvender sin avatar til at interagere med andre spillere online eller til at eksperimentere med det visuelle udtryk på de sociale medier. Går vi eksempelvis ind i spillet Roblox, repræsenterer barnets avatar den spillebrik, de kan bevæge sig rundt med, kommunikere igennem og anvende til at spille sammen med andre spillere. Avataren er den virtuelle form inde i spillet. Vi kender vores overførelse af egen bevægelighed med det fysiske brætspil, hvor vi udvælger vores spillebrik nøje. Her ligger identificering med spillebrikken på et mere begrænset område, eksempelvis udvælgelse af spillebrikken ud fra barnets yndlingsfarve, som vi kender det fra Ludo.

Taylor (2002) fremhæver hvordan brugen af Avatar kan udgøre et krydsningsfelt, hvor det virtuelle objekt bliver legemliggjort og dermed tilgås det virtuelle miljø, som et fænomen der fremstår i en autentisk form, som fremmer børnenes oplevelse af interaktionen mellem spillerne, som mere ægte.

*Avatars form one of the central points at which users intersect with a technological object and embody themselves, making the virtual environment and the variety of phenomena it fosters real. (Taylor, 2002, p.41)*

Gennem anvendelse af empiriske uddrag, fremstår en række centrale spørgsmål, der relaterer sig specifikt til børn og unges anvendelse og identificering af udvalgte Avatars i online fællesskaber.

1. *Hvorledes optræder børnene i deres virtuelle form?*
2. *Hvilken betydning har valget af avatar for adgangen til fællesskabet?*
3. *Hvordan indtænkes avatars ind i den pædagogiske hverdag?*

Avatarer giver børnene og de unge muligheder for at afprøve forskellige udtryk, personligheder og fantasifulde evner. En central pointe der træder frem i observationerne og interview med børnene er, at det er gennem deres avatar, de udforsker og eksperimenterer i den virtuelle verden.

*"Pigerne fortæller at de eksperimenterer med deres avatar – fx en dreng med vinger"* (Feltnote).

Flere af børnene betoner netop muligheden for at kunne sammensætte deres avatar af forskellige materialer, kostumer, hår, ansigtsudtryk, dragter og grafisk dekoration på våben - for betydningsfuld for den interaktion der finder sted mellem spillerne i det online fællesskab. Det digitale udtryk bliver et objekt, der fremstår i et virtuelt miljø, der kan have betydning for hvorledes børnene og de unge har en udforskende tilgang til identitet, der gennem afprøvelse og deltagelse i det online fællesskab relaterer sig til deres sociale liv digitalt, samt i det fysiske sociale fællesskab. Winther-Lindqvist (2010) fremhæver, at identiteter materialiseres gennem deltagelse i aktiviteter og konkrete sociokulturelle praksisser. I det empiriske materiale i dette projekt ses hvorledes de online sociale fællesskaber udgør den sociokulturelle praksis, hvormed børn og unge udforsker og udvikler egen tilblivelse og deltagelsesmuligheder.

*Når identitetsfænomenet betragtes fra en kultur-historisk og virksomheds teoretisk vinkel lægges der vægt på, at identiteter materialiseres via deltagelsen i aktiviteter, projekter og relationshistorier i bestemte konkrete sociokulturelle praksisser. Identiteter*



skabes imellem sociokulturelle praksisser på den ene side og personlige handlemåder, motiver og fortolkninger på den anden side. (Winther-Lindqvist, 2010, p.147)

Fremhævet er tilblivelsen af en avatar i spillet Roblox. Processen med at reformere sig selv, påbegyndes allerede ved spillets start, hvor spillerne skal tage stilling til eksempelvis køn, etnicitet, tøj og i udvalgte spil, om deres avatar skal have særlige færdigheder. Vi ser hvorledes børnene og de unge i udvalgte spil, bruger meget tid på at designe deres avatar. Jensen (2007, p. 2) beskriver den følelsesmæssige tilknytning til avataren således: "Der er mange eksempler på, at de følelser, der knytter sig til avataren – både de negative og de positive – er stærke. Hvis der ikke kan skabes en identifikation med figuren, kan det helt overskygge lysten til at være med".



Netnografisk uddrag fra en online deltagerobservation med piger fra 6 klasse

I: "Har du prøvet, at have en karakter – hvor du er dreng?"  
A: "Nej, men det gør A1 hele tiden!"  
A1: "Hvad gør jeg?"  
A "Du er hele tiden en dreng i RoyalHigh (Roblox-spil)"  
Derefter ændrer A også sin karakter fra pige til dreng  
A "Nu, gider jeg ikke være ham her mere"  
I "Sådan, nu er du dig selv igen?"  
A "Ja!"

Avataren kan have betydning som pædagogisk design element, idet det er gennem avataren, at børnene identificerer sig med sig selv og med andre. Ydermere kan det fremhæves, at avataren ikke skal forstås som et frakoblet objekt i konteksten, men som et designelement der har betydning for børnenes samvær og de sociale relationer, der udspiller sig i relation til spillet. Ved pædagogisk opmærksomhed, kan avataren have betydning for, hvorvidt børnene oplever at være inkluderet og anerkendt i fællesskabet.

I: Nu, springer vi lidt i det, men taler videre om avatars i forhold til Valorand, for det ved jeg - det spiller du og du har jo lige købt sådan et "skin" til din pistol eller gevær eller hvad det nu hedder. Hvorfor gør man det?  
S: Man får mere selvtillid...på en eller anden måde  
I: Fordi den ser anderledes ud? sejt eller hvordan?  
S: Ja og så i stedet for at den skyder med hårde skud, som lyder lidt "default" agtigt  
I: Nu, har du sagt default 2 gange, hvad mener du med det når du siger det?  
S: Lidt standart og lidt kedeligt, på en eller anden måde  
I: Okay  
S: Fordi det lyder bare som alle andre guns, men når man så køber et "Skin" for eksempel da jeg købte et drage-skin, så var det at... så skyder den med ildskud og det siger en anden lyd og man får mere selvtillid af at gå rundt med det der seje drage-skin og ens teammates gerne vil have det  
I: Nå, så det handler også lidt om indbyrdes konkurrence?  
S: ja, ja på en eller anden måde og så er det også bare fedt at løbe rundt med sådan et skin

Ved ovenstående observation, betoner drengen hvordan identifikation med udvalgte avatars kan have betydning for børnenes opfattelse af status i fællesskabet. I flere af de aktuelle online spil, kan

der foretages tilkøb af materialer og visuelle effekter til spillets avatars. Dette kan skabe en ubalance i børnenes fællesskab. Eksempelvis vil der være brug for en særlig pædagogiske opmærksomhed rettet mod børn og unges økonomisk baggrund og ikke undervurdere den status eller adgang, det helt rigtigt "outfit" kan have på børnenes inddragelse i fællesskabet. Dette kan ses i det følgende interview med to piger fra 6. klasse:

*B: Nej, det mere på Roblox, og så har jeg li'som købt noget forskelligt til min rigtige avatar...*

*A: Ja, så kan man gå ind på alle mulige forskellige...*

*B: Ja.. og så kan man købe nogle ting.*

*I: Okay. Nu hvor du siger din rigtige avatar?*

*B: Ja, det fordi, at man har en rigtig avatar, hvor man kan spille alle mulige spil inde på Roblox...*

*I: Aah... Okay.*

*A: Men på nogle spil kan man så lave den om og så' noget der...*

*B: Ja.*

Det pædagogiske personale i SFO og fritid -og ungdomsklub som deltager i projektet 'digitale kreative fællesskaber' beskriver deres pædagogiske tilgang i det digitale rum, som en direkte forlængelse af den almene pædagogiske tilgang - hvor de understøtter, vejleder, udvikler og skaber sunde læringsmiljøer for børnene. Om inddragelse af avatars som en pædagogiske opmærksomhed:

*Børn og unge kan gennem det virtuelle miljø - skabe en virtuel identitet igennem eksperimentering med deres avatar, der repræsenterer den virkelige person bagved skærmen. (Interview med pædagog)*

At anvende avatars på sociale platforme skaber en sammenhæng mellem de digitale og fysiske fællesskaber. Gennem interview med piger i 6. klasse, fremgår det, at de leger med sociale normer og de skaber et univers, hvor de kan afprøve roller og hvor de kan eksperimentere med egen identitet. "Jeg har mange fiktive net-kærester i spillet Roblox" fortæller en pige. "Det kan man i alle spil", fremhæver en anden pige. Pigerne beskriver ligeledes hvordan de skaber et fiktivt drama – fx ved at beskyldte hinandens avatar for at stjæle "en skildpadde" i spillet Adopt Me. Spillets gameplay handler om interaktion mellem spillere, der kan bytte og give hinanden digitale artefakter i form af dyr. De påpeger, at de gør det overfor andre spillere, de ikke kender til i den fysiske verden for at skabe drama (Feltnoter).

## E-Sport og gaming

Som tidligere beskrevet, er *gaming* i pædagogiske institutioner populært. Computerspil appellerer til både piger og drenge og ses som en af de foretrukne aktiviteter blandt børn og unge. Computerspil giver et rum for afslapning, venskaber, udvikling af sprog, taktisk forståelse og rummelighed over for hinanden. Computerspil er et potentielt læringsrum - hvor børn og unge udforsker kreativitet, kommunikation og færdigheder. Eksempler fra den pædagogiske praksis i projektet viser os, hvordan computerspil kan skabe fællesskaber uafhængigt af tid og sted.

At kunne spille sammen med sine venner og tale med dem samtidigt, uanset om børnene sidder sammen i et computerlokale eller de sidder derhjemme i sofaen, har det en stor betydning for lysten til at spille computerspil. Ifølge rapporten "Rundt om eSport og Gaming - Et pige-, drenge- og forældreperspektiv" (2019) spiller ni ud af ti børn med eller mod vennerne. I tråd med dette fremhæver børn/unge at spillet med vennerne har en stor betydning for, om de overhovedet spiller computerspil. Computerspil er både for piger og drenge, men som beskrevet i ovenstående har pigerne ofte andre præferencer til spil end drengene har. Populært hos drengene i de medvirkende institutioner var særligt; *CS:GO* (Counter Strike) og *Fortnite*. Pigerne var særligt optaget af spil som *Roblox* (multi spil), *Star stable* (heste spil) men også en del spil, der er forankret i mobil-versioner som *Hayday* (farmer spil), *Roblox*, *Candy Crush*. Minecraft har været det spil vi har set begge køn være optaget af i lige stor grad. Denne viden kan i en pædagogisk sammenhæng benyttes til at organisere gaming miljøet således at det tilgodeser børnenes forskellighed.

eSportsmiljøet er præget af konkurrencebåret spil som CS:GO, DOTA 2 eller Fortnite. eSporten har i de seneste år vokset sig stort blandt børn og unge i Danmark. Unge har nu mulighed for at dyrke computerspil på et professionelt niveau inden for gaming og der er både drømme om berømmelse og store pengepuljer i spil. Hermed følger også en anden tilgang til gamingkulturen, da det handler om god holdindsats, men også de individuelle præstationer og færdigheder. Ofte følger der en italesættelse af individuelle præstationer, som kan virke hård og medfører et iboende selvkritisk blik. Dette kan medføre, at pigerne ikke føler sig anerkendt i miljøet og som følge af dette - trækker de sig fra de konkurrencepræget computerspil (Rundt om eSport og Gaming - Et pige-, drenge- og forældreperspektiv", 2019). Fælles for både piger og drenge er, at computerspil kan styrke evnerne til at tænke strategisk og både fordrer kreativitet, kommunikation og samarbejde. Ligeledes er det tydeligt at multiplayerspil er populære hos både piger og drenge, muligvis fordi de etablerer og bekræfter allerede eksisterende og nye fællesskaber.

*"Ofte forbindes det at spille computer med børns tidsfordriv eller nogle helt bestemte og måske lidt nørdede personlighedstyper, og i mange år var der måske også et vist socialt stigma knyttet til det. Realiteten er dog anderledes i dag." (Munkøe, M. & Clemensen, S, 2016, s. 2)*

Gamingkulturen i de pædagogiske institutioner bærer netop præg af både det konkurrencepræget element, samt et øget blik for de fællesskabende processer. Her ses et børnemiljø, hvor børn på tværs af alder, køn og etnicitet kan tilgå computerspil som et socialt forbundet univers.

## Metafællesskaber

Som det sidste tema i dette kapitel skal kort nævnes metafællesskaber. I mange af de empiriske eksempler, som indtil videre er præsenteret og diskuteret i nærværende rapport, indgår børn/unge i online aktiviteter med børn/unge, de ikke kender. Det er ikke entydigt, hvilken betydning disse metafællesskaber har for børnene. I mange observationer og interviews fremgår det, at børnene er mere eller mindre ligeglade med de ukendte spillere. De er blot med for at spillet kan fungere. I andre eksempler fortæller børnene og de unge historier om, at de lærte nye mennesker at kende fra andre sociale cirkler, i andre aldre eller fra andre dele af landet via eksempelvis computerspil. Der synes altså at være et pædagogisk potentiale i disse digitale platforme i forhold til at skabe netværk og nye relationer. For eksempel kan man forestille sig, at børn/unge med særlige interesseområder, med pædagogens hjælp, kan finde ligesindede på tværs af geografiske grænser, køn og alder. Ligeledes synes sådanne platforme at kunne tilvejebringe umiddelbar kontakt mellem mennesker, også i den fysiske verden. Dette illustrerer følgende eksempel som samtidig markerer afslutningen på dette kapitel.

*På gaden går en gruppe børn på vej mod et bestemt mål - et "pokestop" - et virtuelt opsamlingssted i spillet pokémonGo, hvor nærmiljøet bliver en del af spillets verden gennem Augmented Reality. De er fremme ved deres destination. I området går et ungt par rundt med deres telefoner i hånden. Hurtigt spotter en af drengene, at de unge mennesker spiller på deres telefoner. "Jeg tror de spiller pokémon - de tapper helt vildt". Kort tid efter spørger én af drengene de unge mennesker - "spiller I?" Han viser sin egen skærm frem mod dem. "Ja" lyder svaret hurtigt tilbage. "Skal I være med på raid?" Derefter joiner det unge par børnene i et raid - en virtuelt kamp, hvor det handler om at sammen kunne overvinde en stærk Pokémon. (Feltnoter, efterår 2019)*

## Referencer

- Battleforkids (u.å.) lokaliseret d. 20.5.20 <https://www.battleforkids.org/networks/p21>
- Broström, S. (2015). Udvikling af en fælles didaktik og et fælles læringsbegreb. I: Broström, S. (Red.). *Pædagoger og lærere i skolen. Sammen om elevernes trivsel og læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Brus, A. B. (2016) *Digital dannelse i børnehøjde. Et følgeforskningsrapport om børns perspektiver på og en folkeskoles praktiseringer af digital dannelse*. Dyvekeskolen i samarbejde med forfatteren og Institut for Mennesker og Teknologi Roskilde Universitet: Roskilde Universitet
- Buckingham, D. (2008). *Beyond technology, Rethinking learning in the age of digital culture*. Lokaliseret 20.5.20 <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/beyond-technology.pdf>
- Bundsgaard, J. (2015). *Digital dannelse*. Aarhus Universitetsforlag
- Francis, B. 2010: Gender, toys and learning. Oxford Review of Education. Vol. 36, 2010 – issue 3
- Danbjørg, B. D. & Olesen, F. (2018). Sygepleje og teknologi. *Klinisk sygepleje, nr. 1. 2018, Universitetsforlaget s. 73-78*.
- Hansen, T. 2016. Om digital dannelse og digitale kompetencer. I Bundsgaard, J. & Hansen, T. I. (red.). *It-didaktik i teori og praksis*. Dafolo.
- Holm, K., Alim, W., Bindslev, W. & Petersen, N. C. B. (2019). *Skolebørns liv med digitale medier hjemme og i skolen*. Børns Vilkår & Medierådet.
- Jensen, S.S. 2007: Web 3.D: Avatarer og aktører i den virtuelle verdener
- Langagergaard, N. B., Meyer, H., & Rasmussen, A. Ø. (2016). Kønsforståelser blandt pædagoger i skole og SFO: lagttagelser og narrativer fra pædagogiske praksis. I G. Riis Hansen, & S. Baagøe Nielsen (red.), *Køn, seksualitet & mangfoldighed* Samfundslitteratur.
- Munkøe, M. & Clemensen, S. 2016: *Digitalisering af underholdningsbranchen: esports, Dansk Erhverv*
- Nyboe, L. 2009. *Digital dannelsen*. Frederiksberg, Frydenlund.
- Rundt om eSport og Gaming - Et pige-, drenge- og forældreperspektiv" (2019) Se. <https://idan.dk/vidensbank/udgivelser/rundt-om-esport-og-gaming-et-pige-drenge-og-foraeldreperspektiv/0202bc48-f925-4ed6-879f-ab110086038a>
- Sørensen, B. H., Levinsen, K. 2014. *Didaktisk design og digitale læreprocesser*. Akademisk forlag
- Taylor, L.T. 2002: Living digitally :Embodiment in virtual worlds. IN: Schroeder, R. (ed.): The social life of avatars. Presence and interaction in shared virtual environments. Springer. p.40-62
- Thorhauge, A. M., Gregersen, Andreas, L. 2015: *Computerspil og hverdagsliv*. University of Copenhagen
- Tonsberg, S. (2014). Digitale medier får flere med i fællesskabet. I *Forskning, Børn & Unge, nr. 23 juni 2014*, bupl.dk
- Udvalget om ligestilling i dagtilbud og uddannelse (2017). Afsluttet rapport. Se. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf17/juni/170626-rapport-fra-udvalget-om-ligestilling-i-dagtilbud-og-uddannelse.pdf>
- Winther-Lindqvist, D. (2010). Psyke & Logos, 2010, 31, 147-173. PÅ TÆRSKLEN TIL ET UNGDOMSLIV social identitet og fremmelighed

## Kapitel 9: Kreativitetens karakter og rolle

I dette kapitel beskrives kreativitetens væsen og rolle ud fra tværgående analyser med brug af empiri fra de tre institutioner og med referencer til rapportens indledende teoretiske afsnit. Med afsæt i projektets forskningsspørgsmål er det målet at undersøge betydningen af digitale kreativitetsformer i forhold til børn og unges fællesskaber og hermed beskrive hvordan børne- og ungekulturen evt. er under forandring. I den første del af kapitlet fokuseres på børnenes selvorganiserede fællesskaber og aktiviteter. I kapitlets afslutning fokuseres på de pædagoginitierede og supporterede kreative aktiviteter.

### Kreativitet og flygtighed

En del af de skabende aktiviteter, der er observeret i institutionerne, kan fremstå "flygtige". Flygtighedsbegrebet henviser til flere forhold. For det første er sådanne aktiviteter tidsmæssigt relativt korte. For det andet er den kreative proces baseret på, og afhængig af, forskellige former for digitale virkemidler og skabeloner, der gør det muligt at nå frem til et resultat på kort tid. For det tredje baseres aktiviteterne tilsyneladende på et minimum af færdigheder. For det fjerde er det færdige produkt af mindre betydning for de involverede, sammenlignet med kreative processer, hvor arbejdet med at kvalificere produktet er i fokus. For det femte opstår sådanne processer ofte spontant i sociale kontekster med flere involverede. For det sjette indgår der ofte interaktioner mellem mennesker, der er knyttet med svage bånd eller er decideret anonyme for hinanden.

Eksempler på flygtige kreative processer er:

- Når børn laver TikTok indenfor 5-10 minutter, som herefter deles med andre, slettes eller arkiveres.
- Når børn tager billeder som redigeres med et valgt filter og deles, slettes eller arkiveres.
- Når børn maler tasker med et udvalgt motiv fundet på google i en proces, der varer 10-20 minutter.
- Når børn hurtigt skifter fra det ene computerspil til det næste, hvor hvert spil spilles indenfor max 5 minutter.
- Når børn ser på en strøm af relativt korte YouTube videoer, TikTok-videoer og lign.
- Når børn deler fundne videoer og billeder med hinanden.
- Når børn vælger og sammensætter beklædning og lign. til deres avatar i et spil.

I analysen af sådanne processer, vil resultatet afhænge af hvilket perspektiv, der tillægges. Eksempelvist forekommer processerne i højere grad flygtige med begrænset fordybelse og implementering af færdigheder, hvis aktiviteterne analyseres som udtryk for kreativitet, end hvis de analyseres som et udtryk for leg. Dette hænger sammen med at kreativitetsteori indbefatter et fokus på produkt, hvorimod legeteori i højere grad begrebsætter processer, der kan forstås som autoteliske og som ikke har et produkt som endemål (se fx Hauge & Jørgensen, 2019; Johansen & Larsen, 2020). Ligeledes ser processerne forskellige ud afhængig af om der fokuseres på kreativitet som noget individbåret eller noget distribueret. Dette hænger sammen med at distribueret kreativitet ikke har det enkelte individ som omdrejningspunkt, men derimod i højere grad beskriver det komplekse netværk som individet kan spille en mindre eller større rolle i. Den beskrevne flygtighed eller fravær af færdigheder er således ikke noget, der karakteriserer den kreativitet, der kan observeres i netværket, men alene noget der karakteriserer individets sammenspil med netværket. Den kreative proces, der består i produktionen af en TikTok, er eksempelvis baseret på højt udviklet teknologi, kunstneres komposition af musik, musikere og innovative dansere som i sidste ende kombineres med tre børns 5-minutters arbejde i en fritidsklub med at lave en video. Færdighederne i form af musikkomposition, editering, dansecoreografi, m.m. er til stede i netværket selvom disse ikke nødvendigvis er til stede "i børnene". Yderligere er en analyse af de skitserede processer vanskelige at adskille fra normative forestillinger om god og mindre god adfærd. Eksempelvist, kan den flygtige kreativitet ses i sammenhæng med beskrivelser af en særlig generation, der primært motiveres af konkurrencer, belønning og øjeblikkelig tilfredsstillelse, der har svært ved at koncentrere sig og som "zapper" sig gennem tilværelsen (Jessen & Nielsen, 2003; Mehlsen, 2016). Men sådanne kritiske fortolkninger kan lige såvel ses som udtryk for romantiserede forestillinger om barndomslivet, som gør analytikeren blind overfor andre typer af kvaliteter i de iagttagede processer (Davies, Coleman, & Livingstone, 2014; Johansen & Larsen, 2020; Literat & Glăveanu, 2018). I det følgende forsøger vi at undersøge fænomenet flygtighed i en balanceret form, med inddragelse af forskellige perspektiver. Som omdrejningspunkt ser vi

nærmere på et af de tidligere skitserede eksempler, som omhandler børnenes leg, kreativitet og samvær omkring spillet Fashion Famous.

*B: Og så, så venter du på, og så er du i sådan en lobby, så venter du på at du kommer ind, så kommer du ind i en verden, det sådan et kæmpe rum med sådan mindre rum i, og så er der et sted med kjoler og ét med parykker, hvor du kan farve dit hår og du kan...*

*A: Ja, og så er der sådan...*

*B: Vælge ansigter og alt muligt, du kan gøre alt ved dig...*

*I: Ja.*

*B: Og så får du en kategori, som for eksempel Snow Queen, eller et eller andet, og så skal du prøve at matche det, så tæt som muligt, og så kommer du ind på sådan en scene...*

I spillet Fashion Famous kombinerer deltagerne forskellige typer af tøj indenfor rammerne af forskellige temaer. De øvrige deltagere stemmer efterfølgende på hinanden og der udpeges således første, anden og tredje plads. Alle kan deltage i spillet fra hele verden. Den enkelte spiller interagerer altså potentielt både med andre deltagere som de kender og deltagere de ikke kender. I interviewet giver de unge udtryk for, at det er sjovest, hvis de spiller spillet sammen med nogle de kender, selvom det er fint, at der også er nogle med i spillet som de ikke kender. Det sjove ifølge interviewpersonerne er bl.a., at deltagere ofte udfordrer de præsenterede temaer (fx temaet "Snedronningen"), således at der laves sjov med temaet.

Fra et kreativitetsspektiv er der tale om en proces, der indeholder karakteristika, som er særligt fremtrædende i forhold til online kreativitet (Literat & Glăveanu, 2018). Først og fremmest kan processen beskrives som værende kombinatorisk ("combinatorial creativity"), hvor eksisterende elementer kombineres på nye måder (Ackermann et al, 2009; Boysen, 2015). Deltagerne kan "vælge ansigter og alt muligt" som kan sammensættes på nye måder. På denne måde er spillet designet således, at alle kan deltage uanset forudsætninger. Denne rammesætning er typisk inden for digitale platforme, hvor der fokuseres på at muliggøre kreative og legende processer, hvor et sjovt resultat hurtigt kan opnås. Deltagerne kan sætte tøj sammen, så det matcher temaet eller de kan vælge at "overskride" og "udfordrer rammerne" i spillet (Johansen & Larsen, 2019, s. 43) ved at lave sjov med de iscenesatte tematikker. Men et resultat vil de altid kunne opnå. De behøves ikke at kunne sy eller have en særlig viden om tøjdesign for at deltage i spillet. Denne sammenhæng mellem combinatorial creativity og deltagelsesmuligheder for alle uanset forudsætninger på online platforme er beskrevet af Manovich på følgende måde:

*While previously the great text of culture from which the artist created her own unique 'tissue of quotations' was bubbling and shimmering somewhere below consciousness, now it has become externalized (and greatly reduced in the process) – 2-D objects, 3-D models, textures, transitions, effects available as soon as the artist turns on the computer [...]. One does not have to add any original writing; it is enough to select from what already exist. Put differently, now anybody can become a creator by simply providing a new menu, that is, by making a new selection from the total corpus available. (Manovich, 2001, s. 127)*

Fra et distribueret perspektiv kan denne type kreativitet indeholde kvaliteter, der retter sig mod selve produktet. Eksempelvis er tilfældighed karakteristisk for sådanne processer, hvilket er et element som ofte fremhæves som fremmede for kreativitet (Campbell, 1960). Tilfældighed kan ofte lede til originale resultater, som nogle gange er værdifulde i et varigt perspektiv, men som oftest primært er skørt, underligt, sjovt, eller lign. (Boysen & Hansen, 2020). I spillet Fashion Famous synes denne type af kreativitet at være på spil, når deltagerne fortæller, at det er "sjovt på grund af, at rigtig mange de går ikke efter temaet, de går efter alle mulige andre ting, og så griner man rigtig meget af det, og det bare rigtig hyggeligt og sjovt..." (interview). Ligeledes indgår der i spillet en interaktion mellem mennesker, der er knyttet sammen med svage bånd frem for stærke. Dette element kan også fremhæves som fremmede for kreativitet, i den forstand at mennesker med forskellige baggrund mødes, hvorved der er større chance for at nye ideer kan opstå (Nørretranders, 1997). Fra et individuelt perspektiv synes produktet dog ikke at være fokus. Deltagerne deltager i en legende proces, hvor den enkelte er mindre optaget af det kreative resultat.

I tråd med ovenstående synes det i langt højere grad at være de sociale processer, der er deltagerens fokus. I spillet er evaluering og publikum et væsentlige aspekter ved processen: "[De andre kan] stemme på dig, og så når de andre kommer ind, kan du også stemme på dem". Særligt er der her tale om, at deltagerne skifter mellem en rolle som publikum/evaluator og som kreatør, hvilket ligeledes er kendetegnende for online kreativitet (Literat & Glăveanu, 2018). Denne type af selskabelig underholdning (Johansen & Larsen, 2019) fremstår som helt afgørende for, hvorledes Fashion Famous anvendes. Dette forhold understreger børnene også med bemærkninger som, "det er ikke sjovt, hvis man er der alene" eller "man griner rigtig meget af det, og det bare rigtig hyggeligt og sjovt".

På mange måder synes Fashion Famous at være sammenlignelig med traditionelle analoge udklædningslege. Men i et socialt perspektiv er det helt særlige ved et sådan online spil, at børnene både er sammen med venner og med fremmede mennesker fra hele verden. I Johansen & Larsen (2019) beskrives tre former for relationer, der er karakteristisk for de digitale fællesskaber; stærke, svage samt potentielle bånd (se kapitel 9). Men de her observerede type relationer synes ikke at kunne rummes i disse begreber. Disse bånd kan nærmere beskrives som "anonyme bånd" i den forstand, at børnene kun interagerer kortvarigt med disse personer og kun i form af deres avatar (se også kapitel 8).

I nærværende afsnit er "flygtighed" anvendt som overordnet begreb eller metafor i forhold til at pege på karakteristika i forhold til børnenes interaktion med sociale medier. Dette ord går igen i flere undersøgelser som har digitale miljøer som omdrejningspunkt. Blandt andet i Buhl & Ejsing-Duun's artikel "En tegning af æstetik" (2013). Med afsæt i en analyse af spillet "DrawSomething" peges der her på elementer, der beskrives som flygtige. Særligt fremhæves, hvorledes (1) kreative produkter er midlertidige og hurtigt kan afløses af nye, (2) kreative produkter hele tiden kan forandres fordi digital "kode er kendetegnet ved at være fragmenteret og kan til stadighed kombineres og re-kombineres" (ibid. 56), (3) kreative produkter hurtigt kan deles, distribueres og indgå i nye produktioner, hvorved personlig kontrol og ejerskab over produkt forsvinder, (4) deltagelse kan ske i forskellige former for mobile, hybride og mixede konstellationer, hvorved deltageren simultant kan indgå i flere synkrone/asynkrone sammenhænge/fællesskaber, og (5) håndværksmæssige færdigheder ikke indgår som en forudsætning for deltagelse. De nævnte karakteristika er på mange måder sammenfaldende med observationer og analyser, der er foretaget i nærværende projekt. Men det centrale er i denne sammenhæng, hvilken betydning sådanne processer har for børnene og de unge og hvilke pædagogiske potentialer sådanne processer tilbyder. Dette spørgsmål prøver vi at se nærmere på ved i første omgang at undersøge flygtighedens umiddelbare modsætning, i.e. "fordybelse".

## Kreativitet og fordybelse

Som modvægt til ovenstående, er der ligeledes observeret mange processer, hvori børnene synes fordybende i skabende aktiviteter. Begrebet "fordybelse" henviser til flere forhold. For det første udstrækker sådanne processer sig ofte over relativt lang tid. For det andet synes børnene koncentreret i aktiviteterne. For det tredje synes børnenes færdigheder at fremstå tydeligt. For det fjerde er produktet (i form af et værk eller resultatet i et spil eller en konkurrence) væsentlig for børnene. Ofte er sådanne processer rammesat af pædagoger, hvilket i sig selv er en interessant pointe. Men i forhold til børns selvinitierede processer, der er fokus i dette afsnit, er følgende eksempler på fordybelse i kreative processer:

- Når børn bygger og løser udfordringer i Minecraft.
- Når børn deltager i eSport konkurrence eller er optaget af et spil indenfor en organiseret ramme (fx Counter-Strike eller Just Dance)
- Når børn spiller Pokemon.
- Når børn skaber grafiske produkter.

En fordybet koncentreret stemning oplever man som observatør ofte i computerlokalet, når børnene spiller mod hinanden. Særligt sker dette, når børnene spiller spil, der også anvendes i en eSports sammenhæng, herunder Counter-Strike eller Fortnite. Her spiller børnene i mindre grupper mod hinanden. I nedenstående observation spiller en pige gruppe mod en drengegruppe:

*Trine og Sus er spændte, fordi de skal spille mod drenge. "de er vildt gode" siger de. I kampen viser det sig dog at pigerne er bedst. De vinder første kamp. De omfavner hinanden og Trine er helt rød i hovedet af koncentration og intensitet. I anden kamp*

vinder de også. Undervejs går den ene dreng ud. Han "leaver". "Han har givet op" siger pigerne. Så er der kun én tilbage. Pigerne samarbejder for at finde ham og skyde ham. De sniger sig ind på ham fra flere sider. Nu skal den anden pige gruppe spille mod Tim og Elias. Trine sidder overfor og er med som "spectator". Dvs. at hun kan følge med i de andre spillere og skifte fra spiller til spiller. Undervejs kommer hun med hjælpende råd "han er på den anden side" "pas på – bag dig". På et tidspunkt stiller Trine og Sus sig bag ved de tre piger og støtter op. "kom så piger" "prøv at tryk på den der" "Slendremand er bag dig!" Maja går og Trine overtager hendes plads. Stemningen er intens.

Som observationen indikerer, er pigerne koncentrerede og fordybede i aktiviteten. Ligeledes er deres kompetencer og færdigheder tilsyneladende bragt i anvendelse fuldt ud. At bruge færdigheder optimalt er nødvendigt for at klare sig i spillet. Det er oplagt at se episoden i lyset af flow-teori. Som beskrevet i kapitel 3, repræsenterer det velkendte og udbredte flow-begreb et motivationspsykologisk perspektiv, hvor der beskrives en forbindelse mellem motivation, koncentration, kreativitet, færdigheder, udfordring, læringspotentialer og trivsel/lykke. Ifølge Chiksentmihaily (1996) er flow blandt andet karakteriseret ved følgende:

- Balance mellem udfordring og færdighed
- Tydelige mål
- Umiddelbar feedback
- Koncentration
- Ophævelse af synkron tid
- Selvforglemmelse
- Autotelisk oplevelse

Hvis pigernes interaktion med hinanden og spillet belyses ud fra ovenstående elementer, synes den oplagt at kunne betegnes som en proces præget af flow elementer. Eksempelvist er det (1) pigernes mål at vinde, (2) de modtager feedback i spillet i form af point, når de rammer modstanderen, (3) de anvender deres færdigheder, og (4) de er koncentrerede. På denne måde adskiller forløbet sig fra de flygtige processer beskrevet i foregående afsnit, hvor der i højere grad er tale om, at børnene anvender et minimum af færdigheder inden for rammerne af relativt tidsbegrænsede processer, og hvor børnenes opmærksomhed er omskiftelig. Således kan der skematiseres en række oplagte modsætninger imellem de interaktioner med digitale medier, der kan betegnes som flygtige og dem der kan betegnes som fordybede.

Skema: Flygtige og fordybede processer

	Flygtige processer	Fordybede processer
Tid	Kort	Lang
Koncentration	Lav	Høj
Færdigheder	Få	Mange



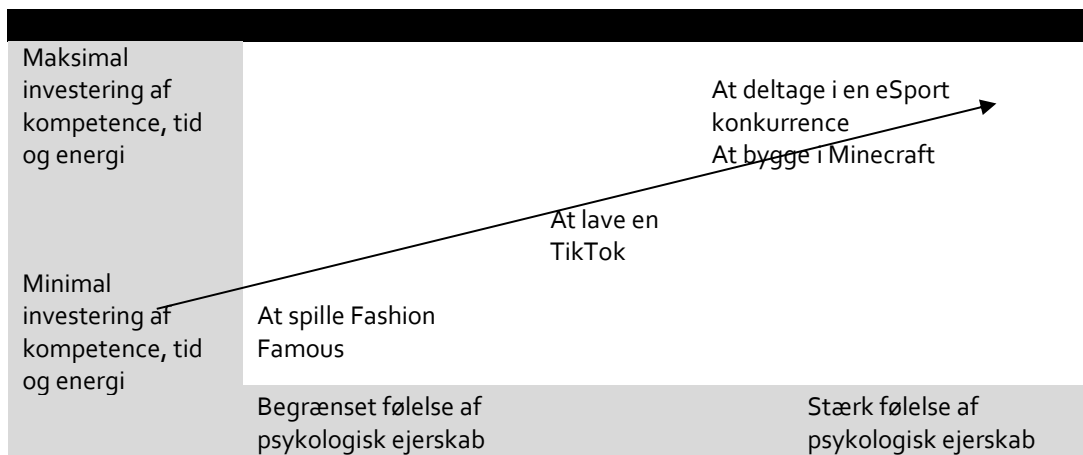
I projektet er der også mange eksempler på, at børn fordyber sig i kreative processer, hvor børnene skaber et produkt og/eller noget æstetisk. Fx fortæller en 10-årig pige, hvorledes hun arbejder med appen Ibis Paint X. Hun finder billeder på google, tegner dem op, farvelægger dem og finder nye baggrunde. Hun fortæller, hvordan hun har lavet en tegning sammen med sin veninde som de blev så glade for, at de printede den ud og hængte den op på deres værelser. Og en 14-årig dreng, der fortæller om, og fremviser, nogle særlige portaler han har lavet i Minecraft, hvor han har arbejdet mange timer på perspektiver, lys, effekter, m.m. "Jeg har brugt al for lang tid på det her" fortæller han, hvilket indikerer at aktiviteter med computerspil stadig til en vis grad kan opfattes som tidsfordriv eller spild af tid. Fælles for disse historier er dog, at børnene er stolte af resultatet og ønsker at vise det frem. Denne oplevelse af ejerskab er tilsyneladende et væsentligt aspekt af kreative processer (se følgende afsnit).

## Ejerskab i kreative processer

Et element som i mindre grad behandles i den ovenfor skitserede flow-teori, er subjektets følelse af ejerskab til de skabte produkter og resultater. I en række studier har ejerskab vist sig at være afgørende for subjektets motivation og investering af ressourcer i kreative processer (Boysen, Knage & Janssen, 2018; Boysen & Thers, 2019; Rouse, 2013) (se også kapitel 2). Ejerskab i kreative processer kan beskrives som en form for psykologisk ejerskab som kan associeres med en følelse af individuel kontrol, individuel identitet og individuelt territorium (Rouse, 2013). Fra dette perspektiv investerer individet sig selv i den kreative proces, således at det kreative produkt og resultat bliver en del af individets identitet. I tråd med dette har studier vist, at processer, hvori individets kontrol er udfordret, kan fordrø mindre grad af motivation. Dette kan eksempelvis være i kollaborative forløb, hvor individet arbejder sammen med andre i en proces, hvor deres individuelle kontrol over processen er reduceret og hvor individer føler, at deres egne ideer og indsats bliver overrumplet, fordrejet og ødelagt eller hvor andre tager kredit for deres individuelle bidrag.

Begrebet psykologisk ejerskab er særligt væsentligt at undersøge i forhold til online kreativitet, idet der her er tale om, at (1) kreative produkter hele tiden kan forandres, (2) kreative produkter hurtigt kan deles, distribueres og indgå i nye produktioner, og (3) mange online platforme er karakteriseret ved at synliggøre og/eller fremme interaktive sociale processer. For det første er dette perspektiv relevant i forhold til de processer, hvor der skabes et konkret produkt såsom en TikTok, et billede og lign. Men perspektivet er også relevant i forhold til online konkurrenceprægede spil, hvor det kreative produkt kan forstås som de point deltagerne scorer i spillet og/eller hvorvidt deltagerne taber eller vinder.

I forhold til de to foregående afsnit om henholdsvis flygtige og fordybede kreative processer, kan der oprettes en sammenhæng mellem ejerskab, fokus på produkt, grad af fordybelse/koncentration og anvendelse af færdigheder. Individets følelse af psykologiske ejerskab til de kreative produkter fremstår begrænset, når investering af tid og ressourcer er minimal sammenlignet med processer, hvori deltagerne i langt højere grad investerer kompetencer, tid og energi i de kreative processer. I et positional map (Meszaros, Meyer, Vold & Martin 2019, Clarke, 2005) kan denne sammenhæng illustreres grafisk på følgende måde:



Figur: Positional map som illustrerer sammenhæng mellem investering af ressourcer og psykologisk ejerskab.

I modsætning til den skitserede graf, synes der dog også at være forhold, der peger i mere ambivalente retninger. Først og fremmest kan kreative processer, der indbefatter billeder af individet selv være associeret med fokus på produkt og psykologisk ejerskab selvom processen med at tage billede, redigere med filtre og lign. er kortvarig og ikke synes karakteriseret ved særlige færdigheder eller fordybelse/koncentration. Her er der snarere tale om, at individet selv bliver det kreative produkt i en performativ og selviscenesættende proces som synes at være et karakteristisk element i børns interaktion med medier i nogle kontekster.

*Sus og Ida fortæller om en TikTok, de har lavet sammen med udgangspunkt i en sang og nogle danse-moves, som er meget populær på TikTok i øjeblikket. Sus siger "Jeg har lavet den her med Ida for et stykke tid siden, hvor vi dansede til den her". Ida siger: "Og nogle kommenterede på mit ansigt. Tak for det."*

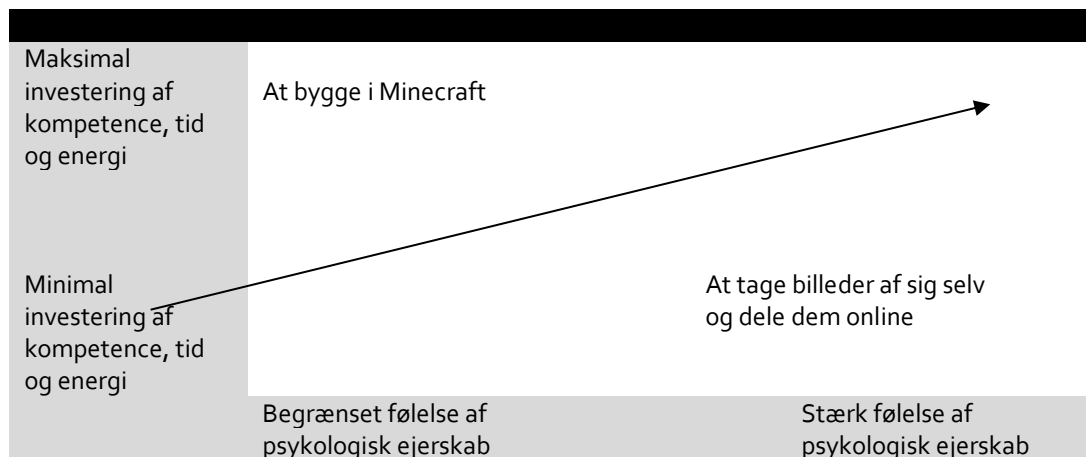
I forlængelse af ovenstående eksempel ses ligeledes en tendens til at den sociale interaktion som online medier synliggør/fremmer har en særlig betydning for den skabende proces. Som nævnt tidligere, er online medier karakteriseret ved at tillægge brugere roller som både performer/producer og evaluator/user. Dette betyder, at processer som kan tolkes som flygtige, i stedet kan ses som en samskabende/distribueret proces, hvor skaberne kontinuerligt er i dialog med, og responderer på, publikum. Dette fremgår af nedenstående eksempel, hvor pigerne fortæller om, hvorledes de hurtigt producerer TikTok videoer, som øjeblikkeligt distribueres.

*Altså det her er min profil. Det er meget enkelt. Så her inde i indbox. Så kan man se at nu har Bobbers Copenhagen liked min TikTok og kommet med en kommentar og så har Lise svaret tilbage med en kommentar. Så alle de her har liket mine videoer. Så er der en der har tagget mig. Og så kan man svare dem tilbage i kommentaren. Man kan skrive en kommentar. Man kan tage nogen. Så kan man lave sit profilbillede om, navn om eller slette nogle følgere.*

Pigerne i det citerede interview giver ikke udtryk for at være optaget af om deres dans i de producerede videoer er særlig original eller unik. Generelt efterligner de danse-moves som andre har lavet. Der er dog også eksempler på, at de selv laver en dans som andre efterligner. Og der er eksempler på, at pigerne laver sketch, som andre ser. Men pigerne giver ikke umiddelbart indtryk af, at disse videoer betyder mere for dem, end de videoer hvor de efterligner andre performere. Til gengæld er de optaget af den feedback de får. Eksempelvist således at de vælger at uploade en af deres videoer i et større forum, hvis den har fået god feedback i et mindre, og mere privat, forum. Eller de vælger at slette en video, der har fået negativ feedback. De flygtige kreative processer kan således ses som små prøveballoner der kan komme til at flyve, blomstre eller visne afhængig af hvilke nye fortællinger og kontekster de bliver en del af. Yderligere er det – som nævnt i ovenstående - vigtigt at fastholde, at processerne også kan tolkes i et lege-perspektiv, hvor det performative indgår som leg mere end som præsentation af et særligt udformet produkt (Skovbjerg, 2013, s. 6).

Som modvægt til ovenstående eksempler ses ligeledes processer, hvor børnene investerer tid, koncentration og kompetencer, men hvor produktet i mindre grad synes væsentligt. Eksempelvist i

processer, hvor børn bruger timevis på at bygge elementer, huse, osv. i Minecraft og herefter smadre produktet med særligt udformede bomber eller sletter det. Der kan på denne baggrund udformes et andet positional map, der illustrerer alternative sammenhænge mellem grader af psykologisk ejerskab og investering af ressourcer.



Figur: Positional map som illustrerer selvscenesættelse og sammenhæng mellem investering af ressourcer og psykologisk ejerskab.

Der er flere årsager til at det er væsentligt at analysere og diskutere projektets empiri i lyset af begrebet psykologisk ejerskab. For det første er koncentration og fordybelse fænomener, der generelt opfattes som ønskværdige i en pædagogisk kontekst og som altså i nogle sammenhænge og studier kan relateres til psykologisk ejerskab. For det andet beskrives de "digitalt indfødte" ofte som havende en radikalt anderledes tilgang til skabende processer, ifølge hvilken de i mindre grad motiveres af følelser af personligt ejerskab og derimod i højere grad synes dannede til at indgå i kollaborative skabende fællesskaber.

*Today's natives share before they think, and they go public (externalize thoughts) before thoughts are 'ripe'. They often borrow and address fragments of ideas and creations in a cut-and-paste manner. As a result, their intelligence is more 'connective' than it is individualistic or collective. Contributions remain personal yet they are quickly passed on, built upon, and jointly crafted to their finish. (Ackermann, Gauntlett, Wolbers & Weckström, 2009, s. 21)*

Med afsæt i citatet, er det oplagt at formulere en tese om at børn og unge i dag er mindre optaget af deres eget personlige bidrag (psykologisk ejerskab) og i højere grad ser sig selv som en enkelt partikulær del i et større samskabende netværk. En sådan tese er dog formentlig forenklet. Forskning viser, hvorledes nutidens børn ofte er optaget af ejerskab (Boysen, Christensen, Nielsen, & Batir, 2019). Dette fremgår eksempelvis af cases, hvor børn er helt knust, fordi noget de har bygget i Minecraft er blevet omformet/ødelagt af andre børn (Johansen & Larsen, 2019, s. 51-52). Omvendt er det oplagt, at nogle af de processer, der kan observeres i nærværende forskningsprojekt, netop er karakteriseret ved en form for flygtighed som beskrevet i ovenstående, hvor de unge eksempelvis deler TikTok som umiddelbart kan virke lidt ufærdige og produceret med minimal investering af tid og ressourcer. Det citerede perspektiv tilbyder en mulighed for at børn/unges processer kan forstås normativt i et mere positivt lys. I stedet for at se processerne som flygtige eller overfladiske kan de ses som udtryk for en særlig omgang med medier, hvor den skabende proces er undervejs, midlertidig og distribueret. Dog synes analysen af empirien i nærværende projekt overvejende at pege på, at børnenes distribuerede samskabelse, primært er koblet til de processer, hvor børn/unge ikke investerer ressourcer. Med andre ord, der er ikke mange eksempler på, at individer på den ene side investerer energi og ressourcer og på den anden side med glæde ser andre omforme deres produkter.

## Pædagogers rolle

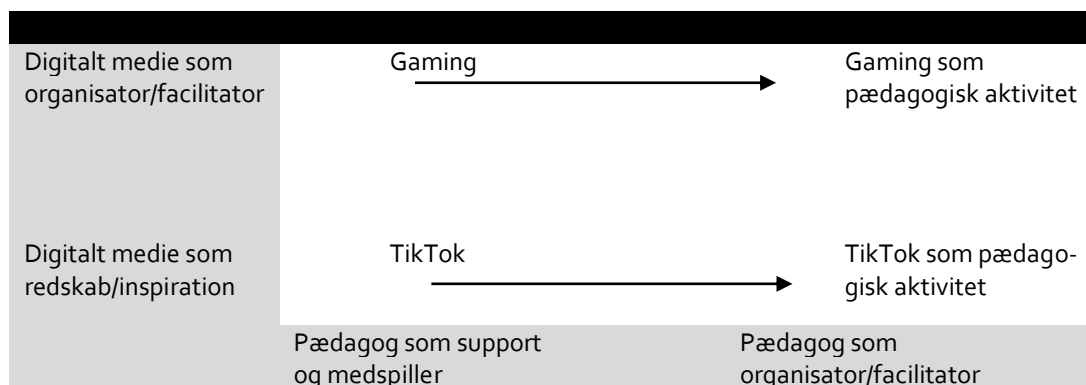
De digitale medier indgår på forskellige måder i kreative processer og med pædagoger i forskellige positioner. I nogle processer, indtager pædagogen en stærkt ledende og faciliterende rolle. Eksempler på sådanne processer er pædagogernes arbejde med filmproduktion eller træningsworkshops med eSport. I andre processer indtager pædagogen en mindre styrende rolle. Eksempler på sådanne processer er børn/unge, der spiller Fashion Famous eller gamer med pædagog på sidelinjen eller som legekammerat. Samtidig kan de digitale medier indtage en forskellig rolle alt afhængig af, hvor styrende og rammesættende mediet er i processen. Eksempler på processer, hvor mediet er styrende, er børn/unge, der spiller Roblox, Minecraft, Sims og lign. Eksempler på processer, hvor mediet er mindre styrende og i højere grad fungerer som værktøj er børn/unge, der finder inspiration på YouTube til DIY-projekter eller billeder på Pinterest der kan bruges som inspiration til tegninger eller grafisk arbejde.



Figur: Positional map som illustrerer sammenhæng mellem pædagogens og mediets rolle.

Som illustreret i ovenstående positional map, kan der oplagt ses en sammenhæng mellem pædagogen som rammesætter og det digitale medie som rammesætter. En række digitale medier er således designet på en måde hvormed børn/unge kan indgå i komplekse sociale interaktioner uden support fra en pædagog, fx i Fortnite, Pokemon og lign. Samtidig er pædagogen i andre sammenhænge nødvendig i forhold til at rammesætte den pædagogiske proces. Her er det digitale medie mindre rammesættende og styrende, eksempelvis når der produceres film.

En pointe ved ovenstående model er, at pædagogerne proaktivt kan tilvælge at bidrage til den pædagogiske kvalitet ved at rammesætte processer, der ellers kan fungere uden pædagogens indblanding. For eksempel når pædagogen vælger at arbejde med TikTok med henblik på at understøtte og kvalificere børnenes samspil i processen med at udforme og fremvise film. Eller når pædagogen arbejder med gaming med henblik på at styrke spilteknikker, samarbejdsprocesser og normer for adfærd. Med anvendelse af positional map som analytisk redskab, og med tilføjelse af "directionality" (Meszaros, Meyer, Vold & Martin, 2019) kan en sådan bevægelse illustreres på følgende måde:



Figur: Positional map som illustrerer pædagogens rolle i bevægelse.

## Referencer

- Ackermann, E., Gauntlett, D., Wolbers, T. & Weckström C. (2009). Systematic Creativity in the Digital Realm. Denmark: Lego Learning Institute.
- Boysen, M. S. W., Christensen, L., Nielsen, M., & Batir, M. (2019). »Han ødelægger mit hus!« – eller hvorfor samarbejde ikke altid giver bedre idéer. *Videnskab.dk*. <https://videnskab.dk/kultur-samfund/han-oedelaegger-mit-hus-eller-hvorfor-samarbejde-ikke-altid-giver-bedre-ideer>
- Boysen, M. S. W., & Thers, C. S. (2019). Does handoffs promote creativity? A study of a pass-the-baton approach to the development of educational games. *Thinking Skills and Creativity*, volume 31(March 2019), 262-274. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.02.005>
- Boysen, M. S. W., Knage, M., & Janssen, L. H. (2018). To Share or Not to Share: A Study of Educational Dilemmas Regarding the Promotion of Creativity and Innovation in Entrepreneurship Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Campbell, D.T. (1960). Blind variation and selective retention in creative thought as in other knowledge processes. *Psychological Review*, 67(6), 380-400.
- Davies, C., Coleman, J. & Livingstone, S. (2014): Digital Technologies in the Lives of Young People. London: Routledge.
- Literat, I., & Glăveanu, V. (2018). Distributed Creativity on the Internet: A Theoretical Foundation for Online Creative Participation. *International Journal of Communication*, 12, 16.
- Jessen, C. & Nielsen, C.B. (2003). Børnekultur, leg, læring og interaktive medier. Danmarks Pædagogiske Universitet
- Manovich, L. (2001). The Language of new media. Cambridge, UK: MIT Press.
- Mehlsen, C. (2016). Teknologiens testpiloter - 10 ting der rustet børn og unge til en digital fremtid.
- Meszaros, M., Meyer, D., Vold, L. & Martin, W. (2019). Plotting Directionality on Positional Maps: A Methodological Consideration for Situational Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-7.
- Nørretranders, T. (1997). *Civilisation 2.0*. Denmark: Thaning & Appel.
- Rouse, E. (2013). Kill your darlings? Experiencing, maintaining, and changing psychological ownership in creative work. PhD thesis. Boston: Boston College, Carroll School of Management.
- Skovbjerg, Helle-Marie (2013). Play practices and play moods. *International Journal of Play*, DOI: 10.1080/21594937.2013.805650
- Hauge, L., & Jørgensen, H. (2019). På sporet af børns perspektiver – børnehavebørns leg med GoPro og iPad i børnehaven. *BUKS - Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 36(63), 18.
- Johansen, S. L., & Larsen, M. C. (2019). Børn, unge og medier. Samfundslitteratur.
- Johansen, S. L., & Larsen, M. C. (2020). Undersøgelser af børn, unge og medier. Samfundslitteratur.
- Livingstone, S. & Sefton-Green, J. (2016). *The Class: Living & Learning in the Digital Age*. New York: New York University Press.

# Kapitel 10: Pædagogens roller i relation til børns digitale fællesskaber i den fritidspædagogiske institution

I dette kapitel samler vi op på temaet om pædagogens roller i forhold til børns samvær og fællesskaber om det digitale i klub og SFO. Afsnittet trækker på erfaringer og viden fra projektets forskellige vidensudviklende processer: Observationer i institutionerne, samtaler og interview med børn og pædagoger samt forskningscirkelmøder med projektets pædagoger og forskere. Med afsæt i denne empiri skitserer kapitlet nogle forskellige måder, hvorpå pædagoger tilrettelægger og indgår i børns fællesskaber i og omkring det digitale på. Vi diskuterer derefter pædagogernes roller i relation til, hvordan fritidspædagogiske traditioner og aktuelle forhold spiller ind på dem.

## Pædagogens tilrettelæggelse og deltagelse i digitale aktiviteter

På forskningscirkelmøderne med deltagelse af projektets pædagoger og forskere er der løbende blevet arbejdet med at analysere og diskutere den pædagogiske praksis omkring digitale fællesskaber i SFO og klub. Et af møderne havde som tema, hvordan pædagogerne konkret tænker og tilrettelægger aktiviteter hvor det digitale indgår, og hvordan de som pædagoger har forskellige opgaver og roller i aktiviteterne. Med afsæt i temaer fra børneinterviewene fra klubberne og SFO'en arbejdede deltagerne med at præsentere eksempler på, hvordan de indgår i børns fællesskaber omkring det digitale (se kapitel 1). Efterfølgende blev pædagogernes beskrivelser analyseret med fokus på at identificere nogle forskellige opgaver og roller, som pædagogerne beskriver at de har i tilrettelæggelse og praktisering af aktiviteter, hvor det digitale indgår:

- Spiludvælger og – begrundner
- Adfærdsregulator/opdrager
- Konfliktløser
- Spillekammerat
- Hygge-facilitator
- Fortrolig
- Træner, spil-didaktiker
- 'Helpdesk-funktion'

Ud over disse roller og opgaver kom det frem, hvordan pædagoger løbende igangsætter aktiviteter og forløb, hvor digitale devices og platforme indgår. Pædagoger indtager altså også rollen som designer af kreative processer i form af forløb, som de udtænker og gennemfører sammen med børnene.

Som det ses af listen ovenfor, beskriver pædagogerne deres opgaver og roller som mangfoldige, fx at være en 'tydelig voksen' eller en voksen, der selv er deltager i børns digitale aktiviteter. Gennem vores observationer og pædagogernes beskrivelser af deres hverdagspraksis bliver det synligt, hvordan den samme pædagog kan indtage flere af rollerne på samme dag, endda inden for rammen af den samme aktivitet eller situation.

I det følgende afsnit vil vi præsentere nogle uddybende analyser af de roller, som træder frem via pædagogernes beskrivelser og vores observationer i institutionerne. Vi sætter analytisk fokus på, hvordan pædagoger indgår i at udforme forskellige typer af aktiviteter og samspil i SFO- og klubhverdagen. Med inspiration fra uddannelsessociologen Basil Bernstein zoomer vi ind på, hvordan aktiviteter omkring det digitale rammesættes af det pædagogiske personale. Bernsteins teori er en teori om regulering af undervisning, men vi anvender den her til at beskrive, hvordan pædagogiske aktiviteter og situationer rammesættes i det fritidspædagogiske arbejde (Bernstein, 2001). Ud fra Bernstein kan man sige, at rammesætning handler om dels hvordan selve aktivitetens indhold tilrettelægges, dels hvordan børnenes deltagelse i aktiviteten reguleres. Aktiviteter og situationer kan altså være svagere eller stærkere rammesatte og regulerede. Med afsæt i Bernsteins tænkning vil vi vise spændvidden i de forskellige måder, pædagoger tilrettelægger og indgår i samspil med børn omkring det digitale.

## **Pædagogen som rammesætter af aktiviteter og samvær**

Undervejs i rapporten har vi givet indblik i, hvordan SFO- og klub-hverdagen er præget af aktiviteter, der kan være mere eller mindre tydeligt rammesatte fra pædagogernes side. Ud fra projektets samlede empiri vil vi pege på tre overordnede typer af rammesætninger, der viser sig i de måder pædagoger tilrettelægger aktiviteter og miljøer for børnene. Rammesætning handler her dels om udformningen af aktivitetens indhold og materialer, eksempelvis digitale devices og digitalt indhold, og dels om hvordan samspillet og samværet i aktiviteten er organiseret.

### **Stærk rammesætning: Pædagogen som organisator, leder og facilitator**

Gennem observationer i institutionerne har vi iagttaget, hvordan pædagoger på forskellige måder indtager rollen som den der organiserer og faciliterer aktiviteter omkring det digitale. De specifikke aktiviteter er valgt ud fra pædagogernes viden om børnenes interesser, men det er pædagogen der her organiserer tid, sted og fungerer rammesættende før og under selve aktiviteten.

E-Sportsholdet i fritidsklubben (A) er et eksempel på en aktivitet, hvor pædagogen rammesætter børnenes samvær omkring det digitale, her i form af gaming på højt niveau. Tilsvarende arrangerer pædagoger i fritidsklub B turneringer i computerspil eller andre digitale aktiviteter. Som vi tidligere har vist, kan der iagttages en sammenhæng mellem pædagogens rolle og den type af digitalt medie, der tages i brug. I aktiviteter som eSport og computerspilturneringer, hvor pædagogen indtager en ledende og faciliterende rolle, virker også computerspillet i sig selv rammesættende for aktiviteten, via de måder det strukturerer og inviterer børnenes deltagelse på.

I SFO'en ses pædagogen også at organisere og rammesætte digitale aktiviteter for børn, sådan som det er illustreret med produktionen af gyserfilm på iPad. Her var det pædagogens mange års erfaring med at lave teater med børn i SFO'en, der blev omsat til et digitalt, æstetisk udtryk i filmproduktionen. Som sådan er det en velkendt analog aktivitet – teater og drama - der nu med digital optagelse af scener og efterfølgende klipning tilføjer nye dimensioner til pædagogens ledende og faciliterende rolle. IPaden indgår her som en multifunktionel teknologi og redskab til at skabe gyserfilmen, med pædagogen som den der styrer og former aktiviteten gennem brugen af optagefunktion og redigeringsprogram.

På tværs af institutionerne kan man iagttage, at de stærkt rammesatte aktiviteter har et relativt tydeligt mål og indhold for deltagerne. Særligt når det gælder computerspils-aktiviteter er børnene/de unge så velkendte med aktiviteten, at pædagogen blot kan melde tid, sted og deltagergruppe ud, hvorefter børnene selv går i gang. Pædagogerne fortæller imidlertid om, hvordan de ofte er aktive i at facilitere computerspillene undervejs, blandt andet ved at være med til at opsætte regler for samværet omkring spillet, at lægge strategier sammen med børnene eller ved at have en mere supportagtig funktion. Noget lignende gælder for film-aktiviteten, hvor pædagogen ses løbende at justere på børnenes deltagelse i aktiviteten. Her foregår det på en måde, hvor filmens scener tilpasses til de situationer der opstår undervejs – som da en mor dukker op for at hente sin datter, mens optagelsen er i gang, og familiens hund hurtigt tildes en rolle i filmens handling. Inden for de stærkt rammesatte digitale aktiviteter foretager pædagoger altså hele tiden justeringer og udviklinger af aktiviteten undervejs.

### **Svag rammesætning: Pædagogen som tilgængelig, nærværende og responsiv**

På andre tidspunkter og i andre situationer ses pædagogerne i en tilsyneladende mere tilbagetrukket rolle omkring børns digitale samvær og aktiviteter. Det er tidspunkter i SFO- og klub-hverdagen, hvor børnene ikke indgår i en aktivitet planlagt af pædagogerne, men selv initierer samværet i eller omkring det digitale. Typisk er det spontant opståede aktiviteter, som når en gruppe børn står sammen og efterligner en dans de ser på TikTok, eller når de sidder sammen og kigger på videoer eller spiller på hver deres mobil.

Pædagogerne er her svagt rammesættende i selve situationen, hvor de enten befinder sig i periferien af børnenes samvær, eller 'dropper ind' og er sammen med børnene omkring det, de er i gang med. Situationerne er naturligvis rammesatte af voksne i den forstand, at de er institutionelle rum for børns samvær og fællesskaber i fritidsinstitutionernes hverdag, men med en løs og åben ramme for indhold og struktur. Først og fremmest er det børnene selv, der i samspil med det digitale, rammesætter det der sker i situationen. Pædagogens rolle kan iagttages som

understøttende i forhold til det, børnene og de unge selv har gang i, enten ved på forskellige måder at engagere sig i det, eller ved på distancen at have en opmærksomhed på børnenes samvær.

I SFO'en ses denne tilbagetrukne, men samtidig aktive, position når pædagogen sætter sig i sofaen ved siden af nogle piger, der spiller på deres mobilere. Pædagogen spørger lidt til det, de er i gang med, men er ellers lyttende, mens han kigger med på pigernes mobilskærme. Da den ene pige går hjem, opstår der en samtale mellem den anden pige og pædagogen. Samtalen bevæger sig her fra spillet og videre til oplevelser pigen har haft fordi hun går til ridning, og hvordan hun har det med det.

Situationer som denne, der fremstår som svagt rammesat af pædagogen i forhold til indholdet af og samværet omkring en digital aktivitet, kan siges at trække på et pædagogisk mål og ideal om betydningen af nærvær og relationer mellem børn og voksne. På et forskningscirkelmøde med pædagogerne blev denne rolle beskrevet gennem beskrivelser af situationer, hvor pædagogerne er optagede af at skabe rum for hygge, nærvær og fortrolige snakke med SFO'ens og klubbernes børn og unge.

Ligesom i de stærkt rammesatte aktiviteter kan der ses en sammenhæng mellem pædagogens rolle og de medier/teknologier der bringes i spil i forhold til, hvordan de i sig selv er med til at rammesætte aktiviteten. I situationer, der er svagt rammesatte af pædagogerne, er det børnene og de unge, der vælger digitale platforme og spil, og her er der ofte hyppige skift mellem forskellige platforme og aktiviteter. Brugen af TikTok, YouTube og andre platforme har ofte karakter af noget hurtigt og temporært, eller hvad vi tidligere har beskrevet som *flygtigt* – uden at der ligger nogen vurdering af kvaliteten af børnenes samvær i betegnelsen flygtig.

Imidlertid er det analytisk interessant, at netop det hurtige og flygtige ses at gå hånd i hånd med den måde, hverdagslivet i SFO'en og klubben spiller sig ud på. Særligt SFO-tiden er præget af, at børnene løbende bliver hentet af forældre og derfor må forlade det, de er i gang med. I forhold til spilaktiviteter på PlayStation håndterer børnene det ved, at et andet barn hurtigt overtager spillekonsollen, sådan at spillet kan fortsætte trods udskiftningen blandt spillerne. Omkring PlayStation er det et løst afgrænset fællesskab af drenge der spiller, og dette fællesskab fortsætter deres aktivitet, selvom et af medlemmerne forlader det. Det flygtige i de svagt rammesatte aktiviteter træder desuden frem i brugen af de mange forskellige platforme og spil på mobilere. En TikTok dans kan vare få minutter, hvorefter pigerne går videre til noget andet. Fællesskabet er løst struktureret omkring de temporære aktiviteter, hvor børn går til og fra, fx når de skal hjem. I løbet af projektperioden har pædagogerne diskuteret deres roller i sådanne børneforvaltede samvær i og omkring det digitale; hvorvidt og hvordan pædagogen skal træde ind i dem, og hvornår børn har behov for at være sammen uden de voksne. I bredere forstand har denne diskussion handlet om, hvordan man tænker det børneforvaltede samvær – her omkring det digitale - i den fritidspædagogiske praksis.

## Usynlig rammesætning: Pædagogen som deltager i børns digitale aktiviteter

Under vores besøg i institutionerne har vi iagttaget en tredje type af rolle, som pædagogen indtager, nemlig en hvor pædagogen bliver til deltager i børnenes/de unges digitale aktiviteter. Det er særligt i computer- og konsolspil, at pædagogen på denne måde træder ind i det fællesskab, som spil-universe og den fælles kamp mod en fjende danner ramme om. På forskningscirkelmøderne har pædagogerne beskrevet denne rolle som en form for 'spillekammerat', og som situationer, hvor både børn og voksne er engagerede og har det sjovt med at spille sammen. I observationerne ses det, hvordan pædagoger, assistenter og medhjælpere bliver en form for deltagere i børns og unges fællesskaber omkring spil, eksempelvis ved at tage på Pokemon-jagt sammen og bagefter bytte Pokemons.

I denne slags situationer bliver grænser mellem børn og voksne udviskede og rammesætningen af aktiviteten og dens forløb usynlig. Den ydre ramme om situationen er naturligvis sat, i og med deltagerne befinder sig i SFO'en eller klubben med dens specifikke deltagere og særlige omgivelser, men i selve samspillet er pædagogen ikke rammesættende for struktur og indhold. I stedet bliver det spillets handling og invitationer samt fællesskabet af børn og voksne, der former sig omkring spillet, der framer situationen og dens forløb. Som det er vist i eksemplet fra institution C, er situationer hvor voksne og børn spiller sammen, præget af stærk involvering og høj intensitet,



og hvad man også kan betegne som et samvær præget af flow. Når pædagogen på denne måde bliver en form for deltager, frem for den der styrer 'legen', kan det som diskuteret af Finnemann ses som udtryk for en generel historisk tendens, hvor teknologi/medier – her computerspillet – overtager funktioner, som tidligere var udført af mennesker (Finnemann, 2005, s. 58-60).

Når pædagoger ikke er synligt rammesættende i situationer, hvor de spiller sammen med børn, hænger det muligvis (men ikke altid) sammen med, at de oplever sig som novicer i forhold til børnene og de unge, der bevæger sig med stor sikkerhed i den digitale verden, og i mange tilfælde har langt flere spilletimer på kontoen end pædagogen. Her er det børnene, der træder frem som eksperter og viser andre børn og de voksne, deres 'skills'. I institutionerne er der imidlertid også pædagoger, assistenter og medhjælpere, som selv spiller på højt niveau og derfor nemt kan glide ind i positionen som - respekteret - medspiller.

Gennem vores observationer og interviews har vi iagttaget, hvordan pædagogers deltagelse i børns og unges computer- og konsolspil ses at være en deltagelsesposition, der ofte indtages af mandlige pædagoger. Eksempelvis styres klubbernes eSportsaktiviteter især af mandlige pædagoger, og i SFO'en er det især de mandlige pædagogmedhjælpere, der spiller PlayStation med børnene. Der er mandlige pædagoger, der ikke selv spiller computerspil, og de indtager ofte en mere tilbagetrukket, observerende og kommenterende position, når børnene spiller. I interview med børn fra SFO'en gav de udtryk for, at de synes det er sjovt, når de voksne spiller spil med dem, og at de godt kunne tænke sig, at pædagogerne ville spille mere med børnene.

## **Pædagogens forskellige roller og praksisser i digitale aktiviteter**

Ved at diskutere den fritidspædagogiske praksis med inspiration fra Bernsteins tænkning får vi øje på, hvordan pædagoger tilrettelægger børns digitale aktiviteter og samvær på forskelligartede og mangfoldige måder. I forhold til de tre overordnede typer af roller og rammesætning, vi her har diskuteret, er det vigtigt at bemærke, at pædagoger ofte skifter mellem disse roller, enten i løbet af dagen, og måske endda inden for den samme aktivitet. Situationer og samspil omkring det digitale skifter løbende karakter, som det eksempelvis sker i klub B da en dreng skal hjem og en pædagog overtager hans plads i et PlayStation-spil. Gradvist ændrer situationen sig, da pædagogen – mens de stadig spiller – indleder en samtale med drengen om, hvordan det går med hans fritidsinteresse, fodbold, og med hans venner, storebror og forældre. Pædagogen ses her at gribe situationen omkring spillet og skabe et rum for nærvær og en-til-en samtale med barnet.

Pædagogers roller og måder at indgå i børns og unges kreative digitale fællesskaber på, som vi har fremanalyseret dem her, kan danne afsæt for overvejelser over, på hvilke måder man konkret tænker og tilrettelægger det fritidspædagogiske arbejde med og omkring det digitale. Det er værd at bemærke, at der i vores beskrivelse af de forskellige typer af rammesætning ikke ligger nogen vurdering af, at nogle roller og former for rammesætninger er bedre end andre. Analyserne af pædagogernes roller kan anvendes til at diskutere, hvilke kvaliteter og muligheder der kan ligge i dem hver især, set i forhold til de sammenhænge, de skal fungere i. De praksisformer, der udspiller sig i det fritidspædagogiske arbejde, må forstås som udtryk for, hvad der virker meningsfuldt og muligt i forhold til konteksten i den enkelte institution og i den specifikke situation. Rammesætning og roller i det fritidspædagogiske arbejde må endvidere forstås i relation til de aktuelle lovmæssige og økonomiske rammer omkring de fritidspædagogiske institutioner, og i forhold til de traditioner, der præger fritidspædagogikken. I det afsluttende afsnit skitserer vi, hvordan sådanne rammer og fritidspædagogiske traditioner spiller ind på de måder, hvorpå det pædagogiske arbejde omkring det digitale folder sig ud.

## **Pædagogers roller og fritidspædagogiske traditioner**

Med det pædagogiske arbejde omkring børns digitale fællesskaber som optik kan man få øje på, hvordan forskellige idealer for arbejdet fletter sig sammen i og på tværs af de pædagogiske roller, vi har observeret. Fritidspædagogikken kan i en dansk sammenhæng siges at knytte an til en række traditioner, nemlig en socialpædagogisk, en reformpædagogisk og en aktivitetspædagogisk tradition, samt - i de senere år på SFO-området - en undervisningsorienteret tradition (Krab og Andersen, 2016; Ankerstjerne, 2010).

Vores analyser af den pædagogiske praksis kan pege på, hvordan alle disse traditioner er i spil i det fritidspædagogiske arbejde. Når pædagoger udtænker, tilrettelægger og faciliterer digitale aktiviteter for børn, sådan som det eksempelvis sker i eSport og filmproduktion, så er det i tråd med en lang fritidspædagogisk tradition med fokus på værksteder og praktisk-musiske aktiviteter for børn. I de tre institutioner kommer denne værksteds- og aktivitetspædagogiske tradition til udtryk på forskellige måder. I institution A, der er en stor klub med mange børn og ansatte, har man organiseret hverdagen i en række værksteder, der hver især styres af en pædagogisk medarbejder med særlig interesse og færdigheder inden for den pågældende aktivitet. I institution B, der er en mindre klub, finder man ikke sådanne helt faste værksteder men organiserer i perioder aktiviteter, eksempelvis ud fra hvad børnene efterspørger. I institution C, der er en SFO, har man de senere år organiseret hverdagen i såkaldte 'læringsrum', der minder om værksteder. På et møde hver 14. dag beslutter personalegruppen, hvilke læringsrum der skal udbydes i de kommende uger, og hvem af pædagogerne der organiserer dem. Pædagogerne formulerer mål for aktiviteten, mål der kan være både færdighedsorienterede og sociale.

At man i SFO'er i dag formulerer sig i læringstermer kan forstås i sammenhæng med, at der historisk er sket et skift i formål og idealer for SFO'en, der før 1990'erne særligt vægtede børns fritid, leg og medbestemmelse, til fra 2000'erne i højere grad at fokusere på børns individuelle udvikling og læring (Ankerstjerne, 2010). Med folkeskolereformen fra 2014 blev der sat tryk på denne bevægelse, idet pædagoger i skolen indgik som middel i de politiske bestræbelser på at sikre et fagligt løft af folkeskolen (Sauzet, 2019). I samme moment blev skoledagen forlænget og SFO-tiden tilsvarende kortere, hvilket har ændret rammerne for det fritidspædagogiske arbejde og mange steder har ført til et faldende antal indmeldte børn i SFO'erne (Ankerstjerne, 2010). Pædagoger i SFO'en beskriver, hvordan det at formulere sig om aktiviteter som 'læringsrum' kan have den effekt, at forældre indser at deres barn også får værdifuld læring i SFO-tiden, og på den måde være med til at forebygge udmeldelser. Når SFO'er og klubber organiserer værksteder, specifikke aktiviteter eller 'læringsrum' fungerer de dermed som tilbud til forældre, børn og unge, der gerne skal være så attraktive, at de kan konkurrere med andre fritidstilbud.

Når pædagogerne er opmærksomme på børns egne ønsker og behov, skal det imidlertid ikke alene betragtes som en 'kunde-orientering' med det formål at tiltrække børn og forældre til fritidstilbudet. Det handler også om en grundlæggende værdiorientering og forståelse af, at børns fritidsliv skal være meningsfuldt og udviklende for dem; en forståelse, der kan iagttages som en reformpædagogisk grundsten i fritidspædagogikken. Hos pædagogerne i projektet kan dette iagttages som en orientering mod børns og unges selvforvaltning og medbestemmelse i forhold til, hvad deres (fri)tid skal bruges til. Generelt er pædagogerne meget optagede af, hvad der interesserer børnene, og værksteder og aktiviteter tænkes og planlægges løbende med udgangspunkt i, hvad der 'rører sig' i grupperne af børn og unge. Denne responsivitet og orientering mod at give plads til børns perspektiver og ønsker kommer til udtryk i både de stærkt rammesatte aktiviteter, men særligt også i typer af pædagogiske situationer, der er svagt eller usynligt rammesatte. Når pædagoger sammen med børn 'hænger ud' i en sofa, mens der spilles på mobiler og hyggesnakkes, kan det beskrives som et 'pædagogisk nærvær', hvor pædagogen gør sig tilgængelig for børnene. Det digitale – spillene – bliver en anledning og et fælles fokus at tale ud fra, og som tidligere beskrevet bruger pædagoger den slags situationer til at skabe et nærværende samtalerum. I både SFO'en og klubberne finder pædagogerne det værdifuldt på denne måde at etablere samværsituationer, hvor man hygger sig, og der er rum for uformelle, og nogen gange fortrolige, snakke mellem børnene indbyrdes og mellem børn og voksne.

I deres studie af skolefritidspædagogers praksis (Jacobsen, Larsen og Nielsen, 2020) peger forfatterne på, hvordan pædagogers handlinger kan iagttages som svagt styrede processer, hvilket de benævner *det pædagogiske arrangement*. Sådanne handlingsformer er kendetegnede ved at børn er selvvirksomme og vælger aktivitet, mens den pædagogiske intention ikke udtrykkes direkte i situationen (Jacobsen, Larsen og Nielsen 2020, s. 41). De svagt rammesatte situationer, vi har iagttaget, kan forstås som sådanne pædagogiske arrangementer, hvis pædagogiske kvalitet er knyttet til det rum for samtale og samvær der skabes i og med, at børn og voksne er sammen om et spil. Tilsvarende kan situationer med usynlig rammesætning, hvor børn og voksne sammen er dybt optagede af en aktivitet, også have affinitet med det pædagogiske arrangement i den forstand, at der bag aktiviteten kan ligge en pædagogisk intention om at indgå i et legende samspil med børnene.

At organisere aktiviteter og samvær med børn omkring det digitale er således et fokus i alle de pædagogiske roller og rammesætninger, vi har beskrevet. Det peger på, at pædagoger i den fritidspædagogiske praksis er orienterede mod at etablere fællesskaber og deltagelsesmuligheder for børn i deres fritidsliv. Som da en pædagog fortæller om en dreng, der ikke får anerkendelse for sin faglige præstation i skolen, men i SFO'en blomstrer fordi han er god til at spille. På den måde kan den socialpædagogiske arv i form af bestræbelser på social anerkendelse og inklusion også iagttages gennem det fritidspædagogiske arbejde med børns kreative digitale fællesskaber.

## Referencer

- Ankerstjerne, T. (2021). Mellem skole- og fritidspædagogik. I: H.H. Hjermitsev, B. M. Rasmussen & L. Togsverd (red.). *God og dårlig pædagoguddannelse*. Aarhus: DPP forlag.
- Ankerstjerne, T. (2010). Fritidspædagogik – før, nu og om lidt! I Ankerstjerne m.fl. (red.). *SFO- og fritidspædagogik – før, nu og i fremtiden*. København: Dafolo Forlag.
- Bernstein, B. (2001). Social konstruktion af pædagogisk diskurs. I: L. Chouliaraki & M. Bayer (red.) *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*, s. 134-184. København: Akademisk Forlag.
- Finnemann, N. O. (2005). *Internettet I mediehistorisk perspektiv*. København: Samfundslitteratur.
- Jacobsen, G. H., Larsen, D.O. og Nielsen, O. S. (2020). Arrangementet som pædagogisk handleform. Pædagogers faglighed i skole og SFO. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*. Vol. 4, no. 1, 2020.
- Krab, J. og Andersen, R. (2016). De vælter i vandet og er pjaskvåde. Pædagogers orienteringer mellem fritidspædagogiske traditioner og skolens lærermodel. *Unge Pædagoger*, nr. 1, 2016.
- Sauzet, S. (2019). *Pædagogers faglighed i skolen – udspændtheder i litteratur og praksis*. Samfundslitteratur.

# Kapitel 11: Udvikling af designs

De udformede og afprøvede miljøer/aktiviteter er designet med afsæt i design-based research (DBR). Således produceres viden om projektets genstandsfeltet via udvikling og undersøgelse af pædagogiske designs. Dette betyder, at projektet har to spor, der er indbyrdes afhængige: "At forskningen er designbaseret betyder inden for DBR-tilgangen, at ny viden genereres gennem processer, som samtidig udvikler, afprøver og forbedrer et design (Christensen, Gynther & Petersen, 2012, s. 3). I tråd med dette er DBR karakteriseret ved at være intervenserende, kollaborativ, iterativ, anvendelsesorienteret og teorigenererende (Amiel & Reeves, 2008). Ifølge DBR-metodikken udfoldes processen hen over 4 faser (se fx Christensen, Gynther & Petersen, 2012), der består af:

**Fase 1 Kontekst:** Undersøgelse af feltet med afsæt i desk-research, domæne-specifikke teorier, feltstudier og lign.

**Fase 2 Laboratorium:** Udvikling af løsningsforslag med udgangspunkt i eksisterende og nyudviklede designprincipper.

**Fase 3 Intervention:** Iterative forløb hvor der afprøves, evalueres, analyseres og re-designes.

**Fase 4 Refleksion:** Dokumentation, teori-generering og afrapportering.

I projektets første del blev konteksten undersøgt via vidensopsamlinger og forskellige former for feltstudier (fase 1 i ovenstående model). Herefter blev der udviklet og afprøvet en række designprincipper og konkrete interventioner (fase 2 og 3 i ovenstående model). I nedenstående ses en oversigt over nogle af de forskellige designs.

Skema: Designs fra forskningsprojektet og udviklingsprojektet 'digitale kreative fællesskaber'

Design	Intervention	Designprincipper	Kontekst
1	eSport konkurrence med introduktion af nye spil	Deltagelsesmuligheder forøges, hvis der gives rum for forskellige typer af kompetencer.	Køn
2	Produktion af YouTube-videoer og podcast	I form af kommunikation og udtryk via sociale medier kan disse fungere som drivkraft i kreative processer, give børn/unge stemme og skabe fælles fortællinger.	Kommunikation og identitet
3	Minecraft byggekongurrence	Online samskabelse giver særlige muligheder for distribueret kreativitet.	Kollaborativ kreativitet
4	Online fest	Online netværk giver muligheder for nye fællesskaber og koblinger mellem institutionelle og private sfærer.	På tværs af tid og rum
5	3D printer og gyserfilm	Med afsæt i klub/SFO's fragmenterede kontekst, hvor længerevarende processer med fordybelse kan være vanskelige at rammesætte, er det vigtigt, at kreative processer hurtigt kan føre til et synligt resultat.	Klub/SFO som kontekst
6	Pædagog som medspiller	Der frigives ressourcer, når digitale platforme fungerer organiserende og strukturerende i aktiviteter, hvilket betyder at pædagogen kan indgå i nye roller	Digitalt medie som rammesætter
7	Taskesyning og tegneworkshop i kreativt værksted	Inspiration og viden fra internettet kan anvendes til at fremme kreative processer.	Google som vidensbank og inspirator
8	Online rollespil og gaming med brug af discord	Børn/unge som er vant til at spille computerspil med anvendelse af discord kan indgå i forskellige	Mulighed for samvær på forskellige platforme

		fællesskaber, også når de ikke ses analogt.	
9	Designede virtuelle verdner til specifikke pædagogiske formål	Anvendelse af avatar giver nye muligheder for at lege med identiteter og sociale interaktioner.	Avatar og identitet
10	Among Us anvendt i den analoge verden	Computerspil og apps indeholder ofte en rollefordeling, der automatisk genereres. At have en rolle kan virke motiverende og inkluderende for børnene. Organiseringen af roller i spil kan overføres til den analoge verden.	Roller og fællesskab
11	Interessefællesskaber på digitale platforme	Digitale platforme giver mulighed for at børn/unge kan dyrke særlige interesser på tværs af tid og rum. Pædagoger kan hjælpe med til at børn/unge opdager disse fællesskaber.	Fællesskaber og interesser på tværs af tid og rum
12	eSport i klub kontekst	eSport har nogle særlige pædagogiske teknikker og kulturer. Hvordan kan disse kulturer overføres eller transformeres til klub kontekst?	Konkurrence, færdigheder og fællesskab
13	Leg med kodning	Digitale teknologier muliggør at børn/unge selv kan kode og kan være kreative i dette arbejde.	Kreativitet og færdigheder
14	Børn udvikler instruktionsfilm om gaming	Mange børn spiller computerspil, men ikke alle kender regler teknikker og lign. Heller ikke de voksne. Ved at lade børn udvikle undervisningsfilm skabes en kultur hvor inddragelse af alle prioriteres.	Deltagelsesmuligheder
15	Børn overtager SFO'en og klubbens kommunikation	SFO og klubs eksterne kommunikation og kommunikation til forældre foretages ofte af de voksne. Hvis børn/unge overtager denne rolle, skabes mulighed for demokratisk indflydelse og fremhævelse af børns og unges perspektiver, som ligeledes kan styrke børns selvtillid og følelse af empowerment.	Demokrati og empowerment
16	Leg med blogging, YouTube-videoer og influencer-roller	Influencer, bloggere og YouTube kreatører fylder meget i børns og unges verden. Derfor har børnene en drivkraft for at arbejde med disse roller og medier. Dette kan give børn/unge empowerment og lade dem deltage i kreative processer både som producer og konsumer.	Isenesættelse, empowerment og distribueret kreativitet

I alle design indgår iterative cirkler, hvor der arbejdes med udvikling af aktiviteterne og hvor designprincipperne forkastes, bekræftes og/eller nuanceres. Til sidst opsamles denne proces i en række designprincipper som igennem forløbet har vist sig at være værdifulde. I følgende eksemplificeres dette med forløbet "filmproduktion i SFO". I eksemplet styrer pædagogen et forløb, hvor børnene udvikler og optager en gyserfilm i løbet af en eftermiddag i SFO'en.

Skema: Designprincipper og begrundelser

Princip	Begrundelse
Børnene skal opfordres og inviteres til at være medskabere og komme med input.	Vi ønsker at fremme en kollaborativ proces, hvor børnene oplever at deres input er væsentlige og tages alvorligt.
Filmen skal hurtigt færdigklippes, så børnene oplever, at der kommer et produkt ud af det.	At lave en film kan være en kaotisk proces. Den færdige film tydeliggør for børnene at de har været del af en konstruktiv proces. Desuden er filmen med til at skabe fælles fortællinger blandt børn og forældre.
Filmmediet fremmer en proces, hvor fokus er på kreativitet og improvisation fremfor gentagelse, repetition og øvelse (som kan være nødvendig i et teater stykke).	SFO er en særlig kontekst karakteriseret ved fragmentation og afbrydelser. Der er brug for særlige teknikker, der kan fungere på en produktiv måde indenfor disse rammer.
Afbrydelser anvendes som brændstof i den kreative proces. Eksempelvis inddrages forældre, børn, lærere, skoleleder m.v. i filmen, hvis de tilfældigvis kommer forbi med en besked eller skal hente et barn.	SFO er en særlig kontekst karakteriseret ved fragmentation og afbrydelser. Kreativitet kan fremmes via fordybende processer uden afbrydelser, men kan også fremmes via inspiration/afbrydelser udefra. Der er brug for en pædagogik, hvor afbrydelser anvendes konstruktivt snarere end det modsatte.
De kreative processer foregår i et højt tempo, hvor børn har mulighed for at finde på deres egne replikker, men processen stilaseres således at pædagogen altid har et forslag til børnene, hvis de ikke selv kan finde på noget.	Det er vigtigt at stilasere den kreative proces, så børnene ikke oplever nederlag, hvis de ikke kan finde på noget. Filmproduktionen er en kreativ proces såvel som en læreproces.
Den færdige video distribueres til børn, forældre og kollegaer.	Digitale medier kan anvendes til at fastholde oplevelser og processer. Dette skaber fælles fortællinger og kan være med til at fremme oplevelser af fællesskab i institutionen på tværs af børn, personale og forældre.

## Referencer

- Amiel, T., & Reeves, T. (2008). Designbased research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society, No. 11*.
- Christensen, O., Gynther, K. & Petersen, T.B. (2012). Design-Based Research –introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Læring & Medier (LOM)*, 9, 1-12.

## Kapitel 12: Konklusion

Projektets forskningsspørgsmål er opdelt i en undersøgende og en intervenserende del. Således er målet dels at forstå digitale mediers betydning fra et børne-/unge perspektiv samt udvikle og kvalificere pædagogikken med og omkring digitale teknologier.

*Hvilken betydning har digitale kreativitetsformer for børn og unges selvorganiserede motiverende fællesskaber inden for og uden for SFO og klub? Hvordan er børne- og ungekulturen evt. under forandring?*

*Hvorledes kan pædagogen fremme motiverende og inkluderende fællesskaber for børn og unge i SFO og klub via digitale teknologier og samskabende kreativitetsformer? Hvordan kan pædagogen ruste børn og unge fremadrettet til deltagelse i sådanne kreative fællesskaber?*

Forskningsprojektet peger på, at de digitale teknologier har stor betydning i børnenes liv og for børnenes selvorganiserede fællesskaber. Børn/unge anvender digitale teknologier som eksperimenterende legestue, som spilplatform, til selskabelig hygge, som værktøj i kreative processer, til selvfremstilling, som socialt netværk, til identitets-arbejde, til at gemme sig i akavede situationer, osv. Digitale teknologier giver mulighed for netværk på tværs af lokaliteter/lande og giver mulighed for at være sammen med både venner, bekendte og fremmede i selskabelige eller samskabende processer på tværs af rum og tid. Digitale teknologier kan også ekskludere børn fra bestemte fællesskaber eller forstyrre det fysiske samvær. De digitale teknologier er velegnede til legende og kreative aktiviteter, hvor der er hurtig vej fra handling til produkt og hvor der stilles færre krav til specifikke færdigheder. Sådanne processer kan anses som mere flygtige eller legende fra et kreativt perspektiv. Samtidig rummer digitale platforme mulighed for fordybelse og koncentration i processer, hvor krav til færdigheder er store, eksempelvis i computerspil som Minecraft eller Counter-Strike.

Pædagogen kan indtage forskellige roller og anvende digitale teknologier på forskellige måder. På den ene side kan pædagogen anvende digitale teknologier som kvalificerende redskab i forhold til klassiske fritidspædagogiske traditioner. Dette er tilfældet, når pædagogen laver gyserfilm med børn, laver podcast med børn, laver YouTube-videoer hvor børn fortæller om kreative aktiviteter, laver online fest, laver virtuelt bordrollespil, laver 3D print, laver grafisk design, producerer musik eller bruger google som inspiration og støtte i forhold til kreative aktiviteter. Her kan de digitale teknologier blandt andet kvalificere processerne, fordi sådanne medier er velegnede til at fastholde, fællesgøre og dele aktiviteter/produkter, skabe rum for leg med eksperimenter, invitere børnene ind i en medskabende rolle og tilbyde støttende og inspirerende online viden/kompetencer. Når pædagogen organiserer/styrer sådanne processer, kan pædagogen som leder sikre deltagelsesmuligheder for alle børn i motiverende kreative processer.

På den anden side kan de digitale teknologier udgøre en mere dominerende og organiserende rolle, fx når børnene spiller computerspil, Pokemon eller samles i virtuelle verdner. I sådanne sammenhænge er pædagogens rolle anderledes og omfatter fx rolle som spiludvælger, konfliktløser, spillekammerat, fortrolig, træner, spil-didaktiker og teknisk supporter. Når pædagoger indgår i en mindre organiserende rolle, har de mulighed for i højere grad at se verden fra et børneperspektiv, som medspiller, som samtalepartner, som nærværende. Fx i forhold til den eksperimenterende (identitets)leg som det virtuelle rum ofte anvendes til. I forhold til spil har pædagogen en særlige opgave med at sikre deltagelsesmuligheder for alle. Mange spil og online platforme kræver et højt færdighedsniveau og en stor viden. Pædagogen kan på forskellige måder sikre deltagelsesmuligheder via spille-workshops, m.m. Forskningsprojektet demonstrerer i denne sammenhæng, at det er vigtigt, at børn/unges verden tages alvorligt. For 20 år siden blev gamere ofte stigmatiseret. I dag er det anderledes, og børn/unges interesser i form af computerspil indgår som legitimt element i de fleste klubber. Dette er en positiv udvikling, idet børn og unge som udgangspunkt ønsker at blive forstået, accepteret, respekteret og opmuntret. Projektet viser desuden, at computerspil kan anvendes på en måde, hvormed der gives rum til koncentration, kreativitet, samarbejde, glæde og fællesskab. Dette betyder dog ikke, at eventuelle bekymringer omkring computerspil kan afledes. Blot har sådanne spørgsmål ikke været centrale i dette forskningsprojekt.

Det er væsentligt at forstå kreative digitale fællesskaber i lyset af SFO og klub som særlig kontekst. Børnene er primært i SFO/klub af lyst og har en forventning til at kunne følge egne ønsker og lyster. Ligeledes er forstyrrelserne i en SFO/klub relativt store; børn kommer og går på forskellige tidspunkter, børn/voksne går ud/ind af lokaler, m.m. De digitale kreative fællesskaber synes at spille dialektisk sammen med denne kontekst på flere måder. Mange kreative aktiviteter er flygtige, kortvarige og fleksible. Børn går hurtigt ind og ud af de kreative aktiviteter. Samtidig kan aktiviteter overtages af andre, hvis nogle pludselig skal gå, eksempelvis midt i en TikTok-produktion, et computerspil, og lign. Fra et pædagogisk perspektiv er der forskellige metoder i spil i forhold til at imødekomme denne særlige kontekst. I nogle sammenhænge insisteres på fordybelse og kontinuerlighed ved at pædagogen opretter faste ugentlige workshops med en fast gruppe børn, der har tilmeldt sig og forventes at komme. I andre tilfælde designer pædagogerne forløb, hvor de konstant er i dialog med omverdenen og hvor de øjeblikkeligt og improvisatorisk kan omstille aktiviteten i forhold til ændrede situationer og begivenheder. I sidstnævnte tilgang er der tale om, at den omskiftelige omverden hele tiden forstyrrer, men også stimulerer den kreative proces. Den pædagogiske kompetence består bl.a. i at omsætte forstyrrelser til værdifulde input.

Forskningsprojektet blev delvist udført i perioden, hvor Danmark var nedlukket pga. corona-epidemi. I de nedlukkede perioder, viste det sig, at børn der var vant til at game, var nemmest at komme i kontakt med og lave aktiviteter med, fordi gamerne var vant til at bruge discord. Discord blev i denne periode brugt af pædagogerne til at lave "online klub" med bordrollespil og lign. Børn der ikke var vant til discord, var i fare for at falde uden for fællesskabet. Den uforudsete begivenhed kom således til at demonstrere, hvor vigtigt det er at have øje for alle børn/unges deltagelsesmuligheder i digitale kreative fællesskaber.

I projektet er lavet en række interventioner med fokus på at genere viden ved at udvikle pædagogiske designs, der kan udnytte potentialet i digitale teknologier og/eller adressere udfordringer i forbindelse med digitale teknologier, eksempelvis i forhold til deltagelsesmuligheder. Således er der i projektet blevet arbejdet med film, podcast, online bordrollespil, grafisk design, 3D print, kodning, Minecraft, computerspil, blogs og meget mere. Sådanne interventioner peger på, at digitale teknologier kan fastholde fælles oplevelser, give inspiration til kreativitet, skabe sammenhæng på tværs af institutionsliv og fritidsliv, være kanal for børnenes egne fortællinger og styrke børn og unges muligheder for at skabe, samarbejde og dele med hinanden.

Med afsæt i de omtalte interventioner er der desuden udarbejdet en række designprincipper, der kan anvendes som mulige guidelines, når digitale medier og teknologier anvendes i SFO/klub. De væsentligste designprincipper omfatter følgende:

- Deltagelsesmuligheder forøges, hvis der gives rum for forskellige typer af kompetencer.
- I form af kommunikation og udtryk på sociale medier kan medierne fungere som drivkraft i kreative processer, give børn/unge stemme og skabe fælles fortællinger.
- Online samskabelse giver særlige muligheder for distribueret kreativitet.
- Online netværk giver muligheder for nye fællesskaber og koblinger mellem institutionelle og private sfærer.
- Med afsæt i SFO/klubs fragmenterede kontekst, hvor længerevarende processer med fordybelse kan være vanskelige at rammesætte, er det vigtigt, at kreative processer hurtigt kan føre til et synligt resultat.
- Der frigives ressourcer, når digitale platforme fungerer organiserende og strukturerende i aktiviteter, hvilket betyder at pædagogen kan indgå i nye roller.
- Inspiration og viden fra internettet kan anvendes til at fremme kreative processer.
- Børn/unge, som er vant til at spille computerspil med anvendelse af discord, kan indgå i forskellige fællesskaber, også når de ikke mødes analogt.
- Anvendelse af avatar giver muligheder for at lege med identiteter og sociale interaktioner.
- Computerspil og apps indeholder ofte en rollefordeling, der automatisk genereres. At have en rolle kan virke motiverende og inkluderende for børnene. Organiseringen af roller i spil kan overføres til den analoge verden.

Ud over de skitserede designprincipper, har projektet også resulteret i en række opmærksomhedspunkter vedr. digitale medier og deres rolle i en pædagogisk sammenhæng. Disse kan opsamles i følgende punkter og kan anvendes som afsæt for handling, refleksion og diskussion:



- Voksne fortæller om, at de i deres barndom følte sig stigmatiseret af forældre, pædagoger, klassekammerater og lærere fordi de interesserede sig for gaming. Det er vigtigt, at vi i dag ikke begår samme fejl. Børnenes måder at interagere med digitale medier, skal derfor tages alvorligt, respekteres og kalde på nysgerrighed fremfor fordømmelse.
- For at forstå børns interaktion med digitale medier, bliver pædagoger også nødt til selv at lege med disse teknologier.
- Deltagelsesmuligheder for børn/unge er afgørende og kan fremmes ved at lave forskellige træningsworkshops med børn/unge, mentorordninger samt ved at introducere, eller lade børn/unge introducere, forskellige typer af spil i fællesskabet.
- Adgang til sociale fællesskaber på digitale platforme for børn/unge kan hæmmes af manglende digitalt udstyr eller manglende viden om skolekameraters, SFO-kameraters og klub-kameraters avatar-navne, m.m. Der er brug for pædagogisk støtte til at skabe adgang for alle.  
Kreative værksteder kan udbygges og kvalificeres med alt den inspiration og alle de værktøjer, der er tilgængelige på nettet. Det giver pædagoger og børn en mulighed for at gå på opdagelser, lære og være kreative sammen.
- Digitale teknologier er velegnede til at skabe synlighed omkring aktiviteter og produkter. Synlighed kan være med til at skabe fælles fortællinger.
- Digitale teknologier er velegnede til at skabe empowerment blandt børn og unge og give dem en stemme. Pædagoger kan understøtte denne proces ved at tilbyde faglige kompetencer og rammesætning i forhold til film, blogs, podcasts, grafiske design, m.m.
- Der eksisterer stærke kønnede traditioner i forbindelse med børn/unges engagement i digitale medier og computerspil. Pædagoger og andre interessenter må kritisk adressere sådanne traditioner, således at deltagelsesmuligheder og identifikationsmuligheder udvides for børn/unge i SFO/klub.

I projektets forskningsspørgsmål indgår, som det sidste punkt, at undersøge hvorledes pædagogen kan ruste børn/unge fremadrettet til deltagelse i digitale fællesskaber. I betragtning af, at studiet ikke er longitudinelt, kan vi ikke med sikkerhed vide, hvilke adgange til digitale fællesskaber, der bliver afgørende for projektets børn/unge i et langsigtet perspektiv. Men studiet indikerer at specifikke former for viden, kompetencer, interesser, sociale tilhørsforhold og digitalt udstyr kan være nødvendige forudsætninger for børn/unge i forhold til at få adgang til digitalt understøttede fællesskaber i en aktuel dagligdag i SFO/klub. Der er derfor god grund til, at pædagoger har øje for disse aspekter af det sociale liv og den digitale infrastruktur i den institutionelle dagligdag.

På vegne af deltagerne i projektet (pædagoger, ledere, børn, unge) ønsker vi alle held med det videre arbejde i forhold til at anvende digitale teknologier i SFO/klub. Vi håber denne rapport kan bidrage med inspiration og viden.