

Kyrkjebø, T. (2024). Danning og digitale praksiser i barnehagen. På spor av pedagogiske dannelsesdiskurser. I M.S. Dahle & G.S. Meyer (Red.), *Danning i digitale praksiser. Digital danning i barnehage, skole, hjem og fritid* (s. 63–83). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa380305>

5

Danning og digitale praksiser i barnehagen

På spor av pedagogiske dannelsesdiskurser

Trude Kyrkjebø

Innledning

I tråd med den digitale samtidens oppvekstvilkår og utdanningspraksiser er bruk av teknologi aktuelt også som pedagogisk arbeidsmåte i barnehagen. Barnehagens digitale praksis har i senere år blitt mer synlig og en anerkjent del av barnehagebarns hverdagsliv i politiske dokumenter, læreplaner og forskning (Jæger et al., 2019; Dardanou et al, 2021). I dagligtalen snakker vi om digital barndom og digital danning. Hardersen (2016) er opptatt av hvordan barnehagens kultur utvikles i spenning mellom tradisjon og for-

nyelse (s. 48), og utfordrer tanken om et skille mellom barndom og digital barndom. Danning er en av barnehagens kjerneoppgaver. Hardersen (2016) mener at på samme måte som danning generelt, må også digital danning ses som et viktig grunnlag for barnehagebarns allsidige utvikling (2016, s. 21). Ifølge rammeplanen fra 2017 skal digital praksis inngå som en obligatorisk arbeidsmåte (s. 44). Danning og digital praksis er to pedagogiske områder som barnehagelærere rapporterer at de kjenner seg usikre på (Fjørtoft et al., 2017, s. 95). Engelsen et al., (2011) har tidligere beskrevet hvordan personalet strever med å finne sin plass mellom barnehagebarn og teknologi.

Begrepsfestningen digital danning er ikke nevnt i barnehagens rammeplan, men brukes i utdanningspolitiske sammenhenger, for eksempel i Rammeverk for lærernes profesjonsfaglige kompetanse (PFdK) (Kelentrić, Helland & Arstorp, 2017). Innholdet i dette rammeverket fremstår som utydelig i forhold til barnehagens oppgaver (Muren, 2019). Denne svake koblingen mellom danning og barnehagens digitale praksis innebærer at barnehagelærere mangler et tydelig kart å navigere i for pedagogisk bruk av digital teknologi. Implementering av barnehagens digitale praksis er en kompleks oppgave som reiser ulike spørsmål på flere nivåer, i dette tilfellet fra den ideologiske til den erfarte rammeplanen (jf. Gundem, 1990).

Hensikten med dette kapitlet er å utforske forestillinger om digital praksis gjennom følgende problemstilling: *Hvilke pedagogiske dannelsesdiskurser trer frem i barnehagens rammeplan og i intervjuer med barnehagelærere om barnehagens digitale praksis?*

Det empiriske materialet er samlet fra transkribert tekst i forbindelse med en sosiologisk inspirert diskursanalyse om pedagogisk bruk av digital teknologi i barnehagen, hvor barnehagens digitale praksis blir sett som et diskursivt felt. Det er utviklet få empiriske studier om barnehagelæreres forståelser og håndtering av sin rolle og oppgaver, inkludert barnehagebarns lek innenfor digitale praksiser (Schrive, 2020, s. 352).

Barnehagens digitale praksis er en samlebetegnelse og et omdreiningspunkt for flere disipliner og tradisjoner (Aarsand, 2011). Digital teknologi referer til et bredt utvalg digitale verktøy, ressurser og innhold (Undheim, 2022, s. 476). Ifølge Gran (2018), kan digital dannelse/danning forstås som en prosess som handler om å «utvikle identitet, evnen til refleksjon og forståelse av seg selv og andre i en digital kontekst» (Gran, 2018, s. 1). Studien bygger på prinsippet om barns rett til aktiv deltakelse, i tråd med FNs barnekonvensjon (1989,

artikkel 12). Videre støtter jeg meg her til Løkken og Søbstad (2011), som løfter frem betydningen av barnehagebarns kontinuerlige dannelsingsprosesser med utgangspunkt i hverdagslivets praksiser, som jeg mener er relevant også i digitale barnehagekontekster.

Analysene som presenteres og diskuteres er konstruert ved hjelp av en kritisk orientert diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 1999) og Webers (1999) sosiale handlingsteori. Kapittelet kan leses i lys av en større og flerstemt debatt om utdanningspraksiser og barn og unges oppvekstvilkår i vårt digitale samfunn, og som kritisk bidrag i et felt med behov for mer oppmerksomhet og forskning (Undheim, 2021).

Teoretiske perspektiver

Jernes (2013), som har studert interaksjoner med og mellom barnehagebarn i digitale kontekster, fant behov for å søke balanse mellom digitale og tradisjonelle praksiser. Barnehagens digitale praksis er et ungt, tverrfaglig og internasjonalt forskningsfelt. Til tross for en økende aksept av teknologi og medier som del av barns hverdagsliv har implementering av digital teknologi i barnehagen vist seg å være krevende i praksis (Jack & Higgins; Fleeer, 2020). To systematiske forskningsgjennomganger (Undheim, 2021; Mantilla & Edwards 2021) aktualiserer forskningsområder knyttet til digitale barnehagepraksiser. Lek utpeker seg, (Stephen & Plowmann, 2014; Sørensen & Aarsand, 2019) med vekt på hvordan tradisjonelle og digitale lekepraksiser smelter sammen i konvergent lek (Edwards et al, 2020) Andre studier har fokusert på barnehagelæreres oppfatninger om muligheter og begrensninger som teknologi bringer med seg i det pedagogiske arbeidet (Bourbour, 2019). Shriver (2021) diskuterer hvordan barnehagelærere forstår og håndterer sine roller angående digitale barnehagepraksiser og utøver autonomi i det pedagogiske arbeidet. Andre studier fokuserer på hvordan digitale teknologier og medier påvirker barns sosiale liv, kultur og oppvekst (Frønes, 2018; Tingstad, 2006).

Et overblikk på forskningsfeltet viser en overvekt av studier om teknologi og barnehagebarn eldre enn tre år. De fleste benytter kvalitative forskningsmetoder og er forankret i sosiokulturelle perspektiver. Det innebærer et fokus på barns meningsskaping og barnehagelærernes rolle som støttespillere (Nilsen, 2020). Kyrkjebø (2018) knytter danning til meningsskaping i bruk av artefakter

eller kulturelle redskaper. Digital teknologi og medieinnhold er meningsfulle artefakter og aktiviteter også blant de yngste (Huh, 2017; Kyrkjebø, 2018). Dahle og Kro (2018) er opptatt av medier som dannelsesagenter og Johansen (2015) av ulikt medieinnhold som barn knytter seg til. Samtidig viser en større spørreundersøkelse at skjermbruk synes å være et forsømt område i samarbeidet mellom barnehage og hjem, noe forskere mener er tankevekkende i lys av dannelsesperspektivet (Dahle et al., 2022).

Danning i barnehagen

Barnehagens rammeplan er en forskrift til barnehageloven (Barnehageloven, 2005, § 1 og § 4) og et politisk utarbeidet dokument preget av ulike stemmer og premisser. Danningens verdimeslige forankring finner vi i barnehagens formålsparagraf hvor det står at barnehagens personale skal «ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Barnehagelærere har i kraft av sin rolle et kvalifisert ansvar for å tolke og operasjonalisere rammeplanens innhold i tråd med faglig skjønn (Ibid. s. 16).

Relevant forskning

Digitale dannelsesprosesser i barnehagen kobles til det som på engelsk omtales som digital literacy (Letnes, 2014), som er et uklart og diffust begrep. Lafton skriver at barnehagelederens holdning til personalets dannelsesprosesser er av betydning for implementering av digitale ressurser i barnehagen (2019, s. 31). Lafton minner om at teknologi i seg selv ikke skaper en ny pedagogikk, men kan gi oss ressurser som virker inn i en etablert barnehagekultur og utfordre personalets forestillinger. Gran (2018) skriver at det ikke foreligger en tydelig forståelse av digital danning. I relasjon til bruk av teknologi, er dannelsesbegrepet mekanisk og instrumentelt ladet med vekt på kunnskap og ferdigheter heller enn utvikling av selvstendige, kritiske og reflekterte individer (Gran, 2018). Løvlie (2003) beskriver barn og unges digitale dannelsesprosesser som *teknokulturell danning*, som noe som foregår i grensesnittet mellom individ og samfunn. Det teoretiske rammeverket i studier om danning i barnehagen

er nyttet til tenkere som Klafki (Gran, 2020; Letnes, 2014), Foucault (Sando, 2014) og Humboldt (Gran, 2018; Gran et al., 2019; Letnes, 2014).

Teoretiske bakteppe

Norske barnehagepraksiser bygger på et sosiokulturelt syn hvor barnehagebarns aktive deltakelse, meningsskaping og lek er sentralt. Dette innebærer en barnesentrert pedagogikk innenfor et sosialepistemologisk kunnskapsparadigme (Ødegaard & Krüger, 2012). Danningsbegrepet bygger i stor grad på den tyske Bildung-tradisjonen med vekt på sosialisering og evne til refleksjon og erkjennelse (Løkken & Søbstad, 2011). Til tross for at rammeplanen synliggjør en bred tilnærming til barnehagebarns dannelsesprosesser (Seland & Pålerud, 2023; Dahle et al., 2022), eksisterer det spenninger mellom rammeplanen og barnehagelærerens faglige skjønn og forståelser (Spieler & Nome, 2021). Barnehagebarns frie lek, relasjoner og naturopplevelser er stikkord for den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen i nordiske og nordeuropeiske land, og skiller seg fra en mer skoleforberedende praksis i fransk-engelsk tradisjon (Seland & Pålerud, 2023). De senere år har flere tatt til orde for at den frie leken som ifølge FNs barnekonvensjon ikke skal ha noen verdi utover seg selv, er under press fra tyngre læringsdiskurser med en instrumentell verdi (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 43; Kyrkjebø, 2022). Shirver (2020) beskriver barnehagelærere som lekens voktere, basert på en uttrykt bekymring knyttet til barns ønske om digitale lekepraksiser, som oppfattes som en trussel mot tradisjonell lek. Ifølge Gadamer (2010) står lek i danningens tjeneste fordi lek, på samme måte som danning, ikke har noe siktemål utenfor seg selv. Tholin (2018, s. 61) mener at det er verdt å merke seg forskjellen mellom å ivareta («omsorg og lek») og å fremme («læring og danning») i barnehagens verdigrunnlag.

Danning blir gjerne fremstilt som et komplekst pedagogisk, historisk, filosofisk og analytisk begrep uten enhetlig teori eller definisjon (jf. Ødegaard & Krüger, 2012; Kvistad, 2008). Danningsbegrepet er derfor kritisert for å være diffust, ullent og uklart (Skoglund, 2014; Steinsholt & Øksnes, 2013).

For å avgrense og gripe kompleksiteten i danning begrepet tilbyr Andersen (2022) to kunnskapsformer som bidrar til danning. Den første er en kunnskapsform som enkelt kan overføres fra én person til en annen, både faglig

og hverdagslig. Den andre kunnskapsformen er personlig og vanskeligere å formidle. Denne oppstår gjennom personlige erfaringer og kommer til uttrykk i moralsk og sosial utvikling. For barnehagebarn kan det handle om deltakelse i lek, forholdet til regler og evnen til å håndtere motgang (Seland & Pålerud, 2023).

Nordvik og Alvestad (2015) har tidligere identifisert to dannelsesdiskurser i et utvalg årsplaner: en subjektiveringsdiskurs med vekt på barns selvanning, og en fellesskapsdiskurs med vekt på kollektive kulturer og verdier som er knyttet til dialektisk danningsteori og kategorial dannelse (jf. Klafki, 2001). Kategorial dannelse skjer når barnehagen tilegner seg kategorier som barna forstår ut fra den verden de lever i, samtidig som de tilegner seg nye tenke- og væremåter. *Kategorial dannelse* oppstår som en syntese mellom *materiell dannelse* (med vekt på hvordan kultur påvirker våre dannelsesprosesser) og *formell dannelse* (med vekt på personlige erfaringer og interesser), som gjensidig virker inn på hverandre (Straum, 2018).

Sosial barndomsforskning

Studien som dette kapittelet bygger på er konseptuelt forankret i sosiale barndomsstudier (Ursin et al., 2021). Det innebærer å se på barndom som en del av sosiale strukturer og barn som samfunnsaktører, med et kritisk blick på blant annet konstruksjoner av barn og barndom, som eksempelvis blivende eller værende. Ifølge Lyså (2012) kan et dannelsesbegrep som handler om menneskelig erfaring og meningsskaping tjene som et verdifullt analytisk begrep. Å se danning i lys av sosialiseringbegrepet innebærer en anerkjennelse av barns evne til aktiv deltakelse mellom aktører og samfunnsstrukturer (Lyså, 2012). Grindheim (2014), som har studert barneborgere i et dannelsesperspektiv, skriver at demokratisk danning henger sammen med et syn på barn som kan spores til linjer og brudd i den historiske, kulturelle og politiske konteksten som barnehagen er en del av. Et annet perspektiv utgår fra ideen om at uttrykte politiske ideologier og diskursive maktformer påvirker barns liv og handlingsmuligheter (Dahlberg & Moss, 2005). I en prosess med kulturell dannelse, eller Bildung (Løvlie, 2003), er det viktig å være bevisst på barns (i dette tilfellet barnehagebarns) rettigheter som demokratiske medborgere også i digitale kontekster.

Denne studien er avgrenset til pedagogiske dannelsesdiskurser. I min tilnærming til pedagogisk bruk av digital teknologi fant jeg at dette klassifiseres som en sosial handling (jf. Weber). For Weber var sosiologisk vitenskap forbundet med å søke etter tolkbare forståelser (Steinsholt, 2014, s. 185). Pedagogisk bruk av digital teknologi er på samme måte som sosiale handlinger, en intensjonell handling rettet mot noe eller noen. Ifølge Weber (2010) kan den være verdirasjonell eller formålsrasjonell. Spenningsforholdet mellom verdirasjonelle og formålsrasjonelle praksiser har slik jeg tolker det, klare paralleller til forholdet mellom danning og utdanning som et av pedagogikkens store paradoks (jf. Hellesnes, 1992).

Metodologi

Diskursanalyse er en helhetlig og tverrfaglig tilnærming hvor teoretiske perspektiver kombineres med praktiske metoder (Jørgensen & Phillips, 1999). Diskurser gjenspeiler forestillinger om samfunnets institusjonelle, vitenskapelige, politiske og kulturelle virkelighetsoppfatninger. «Discourse is what you can't see and can't hear, but which, through its power, makes people adopt particular ways of talking, ways of living their lives, ways of teaching, ways of playing» (Rhedding-Jones, 2005, s. 82). Diskurser er koblet til makt, og hensikten med en diskursanalyse er, i tillegg til å identifisere selve diskursen, å utforske hvordan bestemte utsagn aktiverer ulike sosiale praksiser, og hvilke betydninger disse har for aktørene innenfor et felt (Neumann, 2021, s. 78). I denne sammenheng gjelder det hvilke pedagogiske dannelsesdiskurser som har eller får gjennomslag i digitale barnehagekontekster.

Kritisk diskursanalyse er en metodekombinasjon hvor analyse av tekst kombineres med bredere sosial teori, som ifølge Fairclough (1992) inneholder ulike kommunikative dimensjoner som språklig tekstanalyse, konteksten rundt, fortolkning av språklige konstruksjoner og en sosial praksisdimensjon hvor diskursive praksiser skapes (Fairclough, 1992, s. 4). En slik tilnærming åpner for å forstå hvilke sosiale mulighetsrom og identiteter som utspiller seg for barnehagebarn i ulike pedagogiske diskurser (jf. Fairclough, 1992, s. 64).

Empiri og utvalg

Det empiriske materialet som danner grunnlaget for den følgende diskusjonen, bygger på en tematisk dokumentanalyse av barnehagens rammeplan (jf. Bratberg, 2017) og transkribert tekst som ble konstruert i intervjusamtaler med barnehagelærere.

Vinterhalvåret 2018/2019 gjennomførte jeg samtaleintervjuer med tjueto barnehagelærere om barnehagens rammeplan og digitale praksis. Utvalget besto av nitten kvinner og tre menn med mellom ett og trettifem års arbeids erfaring. Disse representerte tretten barnehager i tre norske bykommuner og to distriktskommuner. Utvalget var strategisk og sammensatt på bakgrunn av en henvendelse til et bredt utvalg barnehageeiere med forespørsel om å komme i kontakt med mulige forskningsdeltakere. Intervjuene hadde en varighet på mellom 55 og 70 minutter. Disse ble tatt opp på elektronisk lydfil som ble transkribert og anonymisert ved hjelp av kodenøkler.

Fremgangsmåte

I denne empiriske studien er det foretatt en tematisk innholdsanalyse i fire faser. Første fase bestod av innsamling av empiri. Her ble det først intuitivt og deretter tydelig hvordan barnehagens digitale praksis former seg som et avgrenset diskursivt felt, hvor pedagogisk dannelsesdiskurs er en av flere diskurser som er i spill (jf. Neumann, 2021). I analysefase to fulgte kondensering av tekstmaterialet med koding nedenfra. Digital praksis kan, slik jeg tolker det, klassifiseres som en sosial handling (jf. Weber, 2010). Ut fra materialet vokste det frem to ulike analytiske kategorier, *verdirasjonelle* og *formålsrasjonelle pedagogiske* diskurser. I den tredje fasen ble tekst skrevet ut, fremstilt og sammenstilt gjennom mønstre, spenninger og brudd. Dette dannet grunnlag for drøfting og teoretisering i analysens siste fase. I diskursanalyse er det selve diskursen som er gjenstand for analyse (Neumann, 2021) og ikke den enkelte barnehagelærers subjektive mening.

Etiske overveielser

Studiens formelle sider er ivaretatt ved at forskningsdeltakere hadde gitt et informert samtykke til studiens formål og hadde uforbeholden rett til å trekke seg. Prosjektet er godkjent av NSD (Norsk Senter for Forskningsdata, nå SIKT). Gode forskningsetiske praksiser innebærer å sikre troverdig og pålitelig fremstilling både av informantenes perspektiver og deres fortellinger. Jeg har selv tretti års erfaring fra arbeid i barnehage, barnehagelærerutdanning og sosiale barndomsstudier, som innebærer at jeg har implisitt kunnskap i feltet jeg forsker på. I diskursanalyse er kjennskap til feltet en styrke og nødvendighet som samtidig krever et moralsk ansvar (Neumann, 2021). Samtaler og tilbakemeldinger fra kolleger har bidratt til kritiske refleksjoner og tydeliggjøring og dermed gitt økt gyldighet.

Funn og drøfting

I denne delen presenterer jeg først tekstutdrag fra barnehagens rammeplan, deretter deler jeg utvalgte eksempler fra intervjumaterialet.

Barnehagens rammeplan om danning og digital praksis

Danning er en av fire kjerneoppgaver som er nevnt i barnehagens formålsparagraf og skal ses i sammenheng med læring, lek og omsorg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barndommen har egenverdi, og barnehagen skal derfor vise en helhetlig tilnærming til barnas utvikling. Danning er tett koblet til barnehagens verdigrunnlag som skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av det pedagogiske arbeidet.

Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen. (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 7)

Danning knyttes til deltakelse i et sosialt fellesskap som er av betydning for individuell utvikling.

Barns liv påvirkes av omgivelsene, men barn påvirker også sine egne liv. Barnehagen skal gi rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer og bidra til at barna, i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8)

I dette sitatet er det snakk om at dannelsingsprosesser oppstår i en kontinuerlig dialog mellom mellommenneskelige relasjoner og de strukturene som omgir oss. Rammeplanen synliggjør en vid forståelse av danning med vekt på barnets forhold til seg selv og verden rundt. Under overskriften *Barnehagens formål og innhold* står det følgende om lek og danning:

Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes. Barnehagen skal gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur. Leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling. Barnehagen skal inspirere til og gi rom for ulike typer lek både ute og inne. Barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek – alene og sammen med andre. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20)

Når det i avsnittets første del står at lekens egenverdi skal anerkjennes, synliggjør dette en verdirasjonell dannelsingsdiskurs. Lek løftes her frem med en egenverdi, og dermed ligger det i barnehagelæreres pedagogiske mandat å legge til rette for at leken får en sentral plass i barnehagens hverdagsliv. Senere i samme avsnitt blir leken fremmet som en arena for andre områder som blir beskrevet i barnehagens rammeplan, og som dermed blir gjort til gjenstand for en formålsrasjonell pedagogikk. Neste tekstutdrag er hentet fra avsnitt om danning, hvor det står følgende:

Barnehagen skal fremme samhold og solidaritet samtidig som individuelle uttrykk og handlinger skal verdsettes og følges opp. Barnehagen skal bidra til at barna kan forstå felles verdier og normer som er viktige for fellesskapet. Barnehagen skal bidra til å fremme barnas tilhørighet til samfunnet, natur og kultur. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21)

Rammeplanen synliggjør her en helhetlig tilnærming til barnas individuelle utvikling, samtidig som den vektlegger barns deltakelse i samfunnet. Videre

fremhever rammeplanen at personalet skal «tilrettelegge for meningsfulle opplevelser og støtte barnas identitetsutvikling og positive selvforståelse» samt «støtte barnas aktivitet, engasjement og deltakelse i fellesskapet» (s. 21).

Neste sitat er hentet fra kapittel 8 *Barnehagens arbeidsmåter*, hvor det står at digital praksis skal være en arbeidsmåte som skal bidra til barnehagebarns lek, kreativitet og læring (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 44–45):

Ved bruk av digitale verktøy i det pedagogiske arbeidet skal dette støtte opp om barns læreprosesser og bidra til å oppfylle rammeplanens føringer for et rikt og allsidig læringsmiljø for alle barn. [...] Ved bruk av digitale verktøy skal personalet være aktive sammen med barna. Samtidig skal digitale verktøy brukes med omhu og ikke dominere som arbeidsmåte.

Sitatet viser hvordan pedagogisk bruk av digital teknologi omtales som et virkemiddel for å få et rikt og allsidig læringsmiljø. Selv om lek ikke nevnes eksplisitt i denne sammenheng, er det opp til personalet å tolke og inkludere leken i et rikt og allsidig læringsmiljø. Et annet poeng er at personalet skal være aktive sammen med barna i digitale kontekster. At digitale verktøy skal brukes med omhu, åpner for barnehagelæreres faglige skjønn. Personalet har i oppgave å legge til rette for at barn utforsker, leker, lærer og selv skaper noe gjennom digitale uttrykksformer, samt utforsker kreativ og skapende bruk av digitale verktøy sammen med barna (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 45). Selv om danning ikke nevnes eksplisitt i dette avsnittet, inngår dannelsingsoppdraget i pedagogisk bruk av digital teknologi, som en del av en helhetlig pedagogisk tilnærming.

I disse tekstutdragene har jeg identifisert spor av både verdirasjonelle og formålsrasjonelle pedagogiske diskurser. Selv om rammeplanens formulering om danning er forankret i en sosialpedagogisk tradisjon, henter digital danning om en mer skoleforberedende tradisjon (jf. Seland og Pålerud, 2023). Den pedagogiske intensjonen er her ladet med en instrumentell, formålsrasjonell eller «skolsk» tradisjon som skiller seg fra den sosialpedagogiske tradisjonen (Nome, 2014). Dette er en dreining som står i konflikt med lek som en pedagogisk arena for noe annet enn seg selv (Kyrkjebø, 2022). Danning handler om det enkelte barnehagebarn og miljøet det er en del av (Løkken & Søbstad, 2011). Barnehagelærere spiller en sentral rolle for hvordan rammeplanens føringer angående danning og digital praksis fortolkes og forhandles inn som en del av det peda-

gogiske arbeidet. Det kreves at personalet skal støtte barnehagebarn i å skape mening i den verden de er en del av, noe som må inkludere digitale praksiser.

Pedagogiske dannelsingsdiskurser i digitale kontekster

I denne delen viser jeg hvordan de pedagogiske dannelsingsdiskursene som er identifisert i barnehagens rammeplan (verdirasjonelle og formålsrasjonelle), også kommer til uttrykk i intervjuer med barnehagelærere om barnehagens rammeplan og digitale praksis.

Interaksjon mellom barnehagelærer og barnehagebarn

Det første eksempelet er hentet fra intervju med Rita, som forteller om en episode på slutten av dagen.

Vi satt og leste en bok om kart, og etterpå ble vi enige om å lage et kart over guttens rom. Jeg sa da må vi ha blyant og papir med ruter. Gutten fortet seg å si «jeg henter nettbrett», og jeg tenkte nei, nei, vi skal ikke gjøre dette digitalt, for jeg vil bruke den gamle måten. Jeg bestemte meg for å vente og se. Gutten fant frem tegneprogrammet og valgte et ruteark som han sendte til barnehagens kopimaskin og løp og hentet utskriften av rutearket. For han var jo nettbrett noe han trengte for å få et ruteark – ikke for å spille spill eller se film. For meg ble det litt sånn wow. (Rita)

Rita gir uttrykk for en aha-opplevelse, og eksempelet sier noe om hvordan barnehagebarn og personale oppfatter digitale verktøy på ulike måter. For barnet er nettbrettet et tilgjengelig hjelpemiddel for å løse et praktisk problem. Barnehagelæreren forteller hvordan hun blir bevisst sine egne holdninger gjennom barnets aktørskap (Løkken & Søbstad, 2011). Danning er tett koblet til meningsforståelser, og dette eksempelet viser hvordan også barnehagelæreren dannes i møte med barnet, og hvordan digital teknologi fungerer som et tredje ledd i den pedagogiske relasjonen (Østrem, 2012).

Formålsrasjonell dannelsingsdiskurs

På spørsmål om hva Christine tenker om pedagogisk bruk av teknologi, svarer hun:

Jeg tenker jeg må ta i bruk digitale verktøy for at barn skal få utvikle digitale ferdigheter. (...) Det har jo med hva barna møter i skolen, og når barnehagen er en del av utdanningssystemet, da må vi.

Christine begrunner teknologibruk med utvikling av digitale ferdigheter og som skoleforberedende aktivitet. Mie sier at «det handler om å legge til rette for at barna læres opp til å bruke teknologien riktig når de blir større». Barnehagens digitale praksis handler om tidlig innsats for noe barn vil få nytte av i et fremtidsperspektiv. Lisa sier at det handler om «å vise barna hvordan vi kan bruke digital teknologi som en kilde til kunnskap og innhenting av informasjon», og Berit at «barn må lære digital dømmekraft». Bruk av digitale verktøy er noe barnehagelærere opplever at de må gjøre, og flere av eksemplene har direkte referanse til barnehagens rammeplan. Et annet moment er at digitale verktøy brukes som belønning eller forsterking av ønsket adferd. Britt og Unni forteller at de noen ganger bruker filmer eller dataspill som belønning på slutten av dagen. Eva forteller at nettbrett brukes mye i språklæring og i særtrening for barn med spesialpedagogiske behov, da både som trening (pedagogiske applikasjoner) og belønning (film eller spill). Sitatene som er gjengitt ovenfor, representerer et fremtredende mønster som viser at når barnehagelærere snakker om pedagogisk bruk av digital teknologi i forhold til rammeplanen, er det rettet mot en formålsrasjonell pedagogikk.

Verdirasjonell dannelsingsdiskurs

I intervjusamtalene forteller barnehagelærere også om sine hjertesaker og hva de brenner for i sitt arbeid:

Vi skal jo ha dette kritiske blikket og et bevisst forhold til hva barn er mottakere av. Sånn rett bruk om jeg kan si det slik. Det digitale skal ikke ta over det pedagogiske, det står jo også i rammeplanen. Det er andre verdier som skal være med og prege hverdagen til de

ynge. Jeg tenker spesielt på sosial kompetanse og dette med blikk og felles fokus. Samtidig tenker jeg at sånne digitale verktøy kan være med på å nå andre mål som vi har. (Ada)

Å være kritisk handler om å reflektere over innholdet i det pedagogiske arbeidet. Barnehagelærere som arbeider med de yngste, trekker frem trygghet, ansiktsrelasjoner, medvirkning og tid-og-rom for lek (Ada, Judith, Hans, Oda og Dorthe). Blant barnehagelærere som jobber med de eldste, nevnes vennskap, utforsking og ulike former for felles opplevelser inne og ute, samt lek (Vigdis, Randi og Tanja). En måte å legge til rette for sosial lek på, er felles referanse og lekeimpuls gjennom å se film sammen. En annen tilnærming for å fremme et fellesskap både med og mellom barn, er å bygge på barnas interesser. Britt forteller at «vi ser mer og mer at barn leker ut sine digitale opplevelser» (jf. Kyrkjebø, 2018). Kristin og Svein deler at de bruker sin fritid på å utforske spill og filmer som barna er opptatt av, slik at de kan være støttespillere i barnas sosiale lek (Nilsen, 2018). Lise arbeider med de yngste og sier at «barn har jo rett til å få ta del i den digitale verden de er en del av», og mener at da blir personalets oppgave å «bygge videre på digitale erfaringer de har med seg». Å støtte opp under barns medialiserte lek kan være utfordrende når den oppleves som destruktiv. Vanja sier at «det som skjer med barna, er sårt», fordi hun tror barn taper noe når de ikke leker sånn som før. I dette utsagnet trer det frem en verdirasjonell tilnærming heller enn en formålsrasjonell pedagogisk diskurs.

Det er «mye bra med det digitale», sier Vigdis, som likevel kjenner på å være i skvis mellom hva samfunnet, barnehagebarna og hun selv ønsker å vektlegge i sin praksis, og ser dette som ett av flere spenningsfelt barnehagelærere står i (jf. Franck, 2021).

Det som skjer med barns lek, er sårt og jeg vet ikke om jeg iverksetter det digitale for lite, hvis det er det samfunnet vil. (...) Vår visjon er «nærhet til livet», og da blir det litt åpent hva det digitale er. Men å dra i håndbrekket krever mot. (Vigdis)

Å dra i håndbrekket betyr å bremse noe som er i fart mot en bestemt retning. Vigdis sier at hun opplever en kontinuerlig prosess og forhandling om hva en føler seg forpliktet til, og hva en mener er riktig pedagogisk bruk av teknologi

og til barnas beste. Svein kjenner også på vanskelige følelser: «Når jeg ser at et barn kommer mot meg, men ser at jeg sitter med telefon eller nettbrett, så snur det seg og ser etter en annen voksen for oppmerksomhet, da får jeg litt vondt i hjertet», mens Guro sier at «det er ubehagelig å bruke håndholdte digitale verktøy for å registrere barn i garderoben». Eksempler som dette kan tolkes som at barnehagelærere får følelsesmessige reaksjoner når noe går på akkord med pedagogisk grunnsyn (jf. Kyrkjebø, 2023). Slike sitater tyder på at det er stor forskjell på når skjerm kommer mellom barnehagelærer og barn, og når personalet og barn er sammen om skjermbruk.

Eksemplene ovenfor viser hvordan barnehagelærere søker å finne gode veivalg i det digitale barnehagelandskapet. Dette illustreres også ved Anne, som sier at hun søker samtale med foreldre når noe strider mot hennes «pedagogiske visjon». Pedagogisk bruk av digital teknologi utfordrer etablerte tanke- og handlingsmønstre som er preget både av optimisme- og bekymringsdiskurser (Kyrkjebø, 2024). Eksempler her er Mie og Jenny, som snakker henholdsvis om «den tungen som må være rett i munnen», og «om å ikke gjøre det med hodet under armen». Operasjonalisering av barnehagens digitale praksis er en kompleks prosess (jf. Gundem, 1990). Faktorer som påvirker bruk av teknologi i arbeid med barnehagebarn kan være barnehagelærerens kompetanse, normer og verdier.

Som analysene over viser, er digital danning både et aktuelt begrep og et pedagogisk dilemma i barnehagen. Dilemmaet oppstår fordi dannelsesbegrepet i tradisjonell barnehagepraksis oppfattes som verdiorientert, mens digital praksis er formålsrasjonelt ladet fordi den oppfattes som instrumentell.

Avsluttende refleksjoner

Gjennom en diskursorientert analyse av barnehagens rammeplan og intervju- samtaler med barnehagelærere har jeg i dette kapitlet identifisert to pedagogiske dannelsesdiskurser i digitale barnehagekontekster: en formålsorientert og en verdiorientert. Forståelsen om at rammeplanen skal angi retning for hva som skal prege barnehagen innhold som arena for danning, trer tydelig fram også i forhold til barnehagens digitale praksis. (jf. Nordvik & Alvestad, 2016, s. 2).

Som i eksemplene ovenfor, kan en pedagogisk aktivitet med bruk av teknologi være både formålsrasjonell og verdirasjonell. Jeg bruk Webers (2010)

typologiske handlingsteori, som innebærer et skarpt skille handlingsrasjonaliteter som ikke eksisterer i virkeligheten. En slik analytisk forenkling kan bryte ned det komplekse bildet som preger pedagogisk bruk av digital teknologi i barnehagefeltet. Det åpner i denne sammenheng for å diskutere hvilke handlingsrom som utformer seg i ulike diskursive formasjoner i digitale barnehagekontekster (Kyrkjebø, 2024), og hvilke betydninger dette har for barns liv og mulighetsrom (Kyrkjebø, 2022). Barnehagelæreres utsagn kan tolkes som at rammeplanen peker på at digital praksis må ha en begrunnelse som vitner om en formålsrasjonell dannelsesdiskurs, i motsetning til verdirasjonell danning som hviler på en helhetlig og sosialpedagogisk tilnærming til lek og barndom. Dette viser hvorfor danning i pedagogisk sammenheng må ses i lys av lekens og barndommens egenverdi (Kyrkjebø, 2022).

Da det empiriske materialet er i tekstform, sier ikke studien noe om faktisk bruk av digital teknologi i barnehagen. Det er også verdt å merke seg at intervjuene ble gjennomført før koronaepidemien og forholdsvis kort tid etter at rammeplanen fra 2017 trådte i kraft. Likevel mener jeg at studiens innsikt kan åpne opp for å diskutere hvilke pedagogiske dannelsesdiskurser som får sette preg på pedagogiske tanke- og handlingsmønstre knyttet til barnehagens digitale praksis, samt hvilke verdier som ligger til grunn. Dette utfordrer forskere til å gå dypere inn i barnehagelæreres begrunnelser for implementering av digital teknologi.

De pedagogiske diskursene som trer frem i denne studien, tilsier at det kan være grunn til bekymring når den sosiale og barnesentrerte pedagogikken med vekt på lek blir presset ytterligere når det gjelder pedagogisk bruk av digital teknologi. Når det kommer til danning og pedagogiske dannelsesdiskurser i digitale kontekster, gir det, som Nordvik og Alvestad (2015, s. 10) skriver, liten mening å konsentrere seg om danningens innhold og metode uten en klar referanse til barnet (jf. Klafki, 2001). Et aktuelt spørsmål er om den helhetlige tilnærmingen til læring og en nordisk forestilling om danning svekkes i møte med internasjonal utdanningspolitikk- og forskning (Seland & Pålerud, 2023). Det vil i så fall kunne innebære et skritt mot en mer skoleforberedende praksis.

I dette kapitlet har jeg belyst hvilke pedagogiske dannelsesdiskurser som trer frem i barnehagens rammeplan og i intervjuer med barnehagelærere om digital praksis. Her fremkommer det at digital danning er et aktuelt begrep når det gjelder pedagogisk bruk av digital teknologi i barnehagen. Samtidig viser analysen at det er viktig å holde fast ved leken og barndommens egen-

verdi i møte med krav og forventninger i samtidens digitale oppvekstvilkår og utdanningspraksiser. Ved å se danning i lys av barnehagebarn både som enkeltindivid og gruppe synliggjøres det hvordan interaksjon og samhandling i digitale kontekster bidrar i dannelsesprosessen. Ikke minst handler det om hvilke barndomskonstruksjoner som til enhver tid utformes gjennom ulike diskursive praksiser. Som dette kapitlet peker på, omtaler rammeplanen det *digitale* i relasjon til skoleforberedende og formålsorientert pedagogikk. En kan dermed stille spørsmål om begrepet digital danning bør erstattes av begrepet *danning i digitale barnehagekontekster*. Et slikt begrep vil muligens fastholde den verdiladede dannelsesdiskursen i den helhetlige tenkningen som tradisjonelt har preget den sosialpedagogiske barnehagepraksisen.

Referanser

- Andersen, L. R. (2022). The Bildung Rose: An Educational Framework for Grasping Complexity. *Futures of Education, Culture and Nature - Learning to Become*, 1, 186–211. <https://doi.org/10.7146/fecun.v1i.130247>
- Arnott, L, and Nicola Y. (2020). Multimodal Lifeworlds: Pedagogies for Play Inquiries and Explorations. *Journal of Early Childhood Education Research* (1): 124–146. <https://jecer.org/multimodal-lifeworlds-pedagogies-for-play-inquiries-and-exploration>
- Bourbour, M., Högberg S. & Lindqvist, G. (2019). «Putting scaffolding into actions: Preschool teachers' scaffolding actions using Interactive Whiteboard». *Early Childhood Education Journal*, 48:79–92
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203463529>
- Dahle, M. S. & Kro, I. T. (2018) Disney som danningsagent. Med *Frost og Jake og sjørøverne i Drømmeland* som case. I Nyjordet, B. M. (Red.). *Barns mediehverdag* (s. 24–42). Cappelen Damm Akademisk.
- Dahle, M. S., Hodøl, H.-O., Kyrkjebø, T. & Økland, Ø. (2022). Barns skjermbruk som tema i samarbeidet mellom barnehage og hjem – et forsømt område? *Prismet*, 73(4), 279–296. <https://doi.org/10.5617/pri.10091>
- Dardanou, M., Mossin, M. S. & Simensen, E. D. (2021). *Barnehagens digitale arenaer*. Universitetsforlaget.
- Edwards, S., Mantilla, A., Grieshaber, S., Nuttall, J. & Wood, E. (2020). Converged play characteristics for early childhood education: *Multi-modal, global-local, and traditional-digital*. *Oxford Review of Education*, 46(5), 637–660. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1750358>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fjørtoft, S. O., Thun, S. & Buvik, M. P. (2019). Monitor 2019 – En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager. I 154. SINTEF Digital. <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/handle/11250/2647343>
- Fleer, M. (2020). Examining the psychological content of digital play through Hedegaard's model of child development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26, 100227. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.006>
- Frønes, I. (2018). *Den krevende barndommen: om barndom, sosialisering og politikk for barn* (Revidert og oppdatert utgave, s. 172). Cappelen Damm Akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* Pax
- Gran, L. (2018). Digital dannelse: en overordnet interkulturell kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 214–246. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-03>
- Gran, L. (2019). Digital Bildung from a Teacher's Perspective. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 104–113. <http://dx.doi.org/10.1080/20020317.2019.1615368>
- Grindheim, L. T. (2014). *Kvardagslivet til barneborgarar: Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar*. Doktorgradsavhandling, NTNU.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.

- Hardersen, B. (2016). *App'legøyer og app'etreker? : profesjonsfaglig digital kompetanse i barnehagen*. Cappelen Damm.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske : framlegg til eit utvida daningsomgrep. *Pedagogisk filosofi*, s. 79–103.
- Jack, C. & Higgins, S. (2019). *What is educational technology and how is it being used to support teaching and learning in the early years?* International Journal of Early Years Education, 27(3), 222–237. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1504754>
- James, A. & James, A. L. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy, and social practice*. Palgrave Macmillan.
- Jernes, M. (2013). *Interaksjoner i digitale kontekster i barnehagen*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Stavanger.
- Johansen, S. L. (2015). *Barns liv og lek med medier*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jæger, H., Sandvik, M. & Waterhouse, A.-H. L. (Red.). (2019). *Digitale barnehagepraksiser: Teknologier, medier og muligheter* (1. utgave, 1. opplag). Cappelen Damm Akademisk.
- Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse: Som teori og metode*. Samfundslitteratur, Roskilde.
- Kelentrić, M., Helland, K. & Arstorp, A.-T. (2017). Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. *Senter for IKT i utdanningen*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Kjørholt, A. T. & Qvortrup, J. (Red.). (2012). *The modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care*. Palgrave Macmillan
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvistad, K. (2008). Kompetanseutvikling som danning, erkjennelse og myndiggjøring – utfordringer i barnehagesektoren. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(05), 388–399.
- Kyrkjebø, T. (2018). På sporet av moderne medier i et småbarnsfelleskap. I Nyjordet, B. M. (Red.). *Barns mediehverdag* (s. 61–78). Cappelen Damm Akademisk.
- Kyrkjebø, T. (2022). Hva så med den frie lekens vilkår? Et kritisk blikk på digitale praksiser i barnehagen. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 38(66), Artikkel 66. <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/133782>
- Kyrkjebø, T. (2024, in press) *Barnehagens digitale praksis og pedagogisk bruk av teknologi i arbeid med 1-3 åringer. En sosiologisk orientert diskursanalyse*.
- Lafton, T. (2019). Å lede digitale dannelsesprosesser i barnehagen. I H. Jæger, M. Sandvik & A.-H. L. Waterhouse (2019). *Digitale barnehagepraksiser: Teknologier, medier og muligheter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Letnes, M.-A. (2014). *Digital dannelse i barnehagen: barnehagebarns meningsskapning i arbeid med multimodal fortelling* [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning]. Trondheim.
- Lyså, I. M. (2012). Dannelsesbegrepet som analytisk begrep i lys av nyere barndomssosiologi. I E. E. Ødegaard (Red.), *Barnehagen som dannelsesarena* (s. 49–70). Fagbokforlaget.

- Løkken, G. & Søbstad, F. (2011). Danning. I S. Mørreaunet, V. Glaser & K.H. Moen (Red.) *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347–371). Pax.
- Mantilla, A. & Edwards, S. (2019). Digital technology use by and with young children: A systematic review for the Statement on Young Children and Digital Technologies. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(2), 182–195. <https://doi.org/10.1177/1836939119832744>
- Muren, H. (2019). *Korleis definerer statlege styresmakter digital kompetanse for barnehagen, kva krav blir stilt til ein barnehagelærer sin digitale kompetanse?* Notat. 9. <https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/handle/11250/2633976>
- Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse: Mening, materialitet, makt* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Nilsen, M. (2018). Nettbrett og de yngste barna i barnehagen: Støttende samspill gjennom pedagogisk struktur og lydør samhandling, I S. I. Pramling & A. Jonsson (Red.), *Barnehagens yngste barn: perspektiver på omsorg, læring og lek* (s. 160–173). Fagbokforlaget.
- Nordvik, G. & Alvestad, M. (2015). Dannelsesbegrepet i barnehagenes årsplaner – en diskursanalytisk tilnærming. *Nordisk barnehageforskning*, 11. <https://doi.org/10.7577/nbf.1244>
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? : Methodological practices and new approaches*. Universitetsforlaget.
- Sando, S. (2014). *Barn, IKT og etikk: en studie i digital etisk dannelse, med norske barnehager som case*. [Doktorgradsavhandling, MF vitenskapelig høyskole]. MF Open. <http://hdl.handle.net/11250/2372809>
- Schriever, V. (2021). Early childhood teachers' management of their changing roles regarding digital technologies in kindergarten: A grounded theory study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1), 32–49. <https://doi.org/10.1177/1836939120979065>
- Schriever, V., Simon, S. & Donnison, S. (2020). Guardians of play: Early childhood teachers' perceptions and actions to protect children's play from digital technologies. *International Journal of Early Years Education*, 28(4), 351–365. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1850431>
- Seland, M. & Pålertud, T. (2023). *Barna og programmene: kan standardisert pedagogikk fremme sosial kompetanse?* Fagbokforlaget.
- Skoglund, R. I. (2014). Danning i barnehagen: Hva kan danningens «mer enn» være? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 36–46. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-10>
- Spieler, K, S & Nome, D. (2021). Når faglig skjønn møter rammeplanen. *Barnehagefolk* (4) https://www.barnehagefolk.no/bf2021_4_artikkel2.asp
- Steinsholt, K. & Øksnes, M. (2013). *Danning i barnehagen: perspektiver og muligheter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Steinsholt, K. (2014). *Nysgjerrighetens pedagogikk: Om rasjonalitet i vitenskap, hverdagsliv, kommunikasjon og etikk*. Akademika Forlag.
- Stephen, C. & Plowman, L. (2014). Digital Play. I E. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Red.), *SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (s. 341–341). SAGE Publications Ltd.

- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. En nærmere analyse av Klafkis syn. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 32–54). Universitetsforlaget.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1(0). <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Tholin, K. R. (2018). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I V. Glaser, H. K. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 59–70). Universitetsforlaget.
- Tingstad, V. (2006). *Barndom under lupen Å vokse opp i en foranderlig mediekultur*. Cappelen Akademisk.
- Undheim, M. (2021). Children and teachers engaging together with digital technology in early childhood education and care institutions: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1971730>
- Ursin, M., Abebe, T. & Sørensen, I. K. (2021). *Barndomsstudier i norsk kontekst: Tverrfaglige tilnæringer*. Gyldendal.
- Vangsnes, V., Økland, N. T. G. & Krumsvik, R. (2012). Computer games in pre-school settings: Didactical challenges when commercial educational computer games are implemented in kindergartens. *Computers & Education* 58, 1138–1148.
- Weber, M. (2010). *Makt og byråkrati: Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier* (3. utg., 6. oppl.). Gyldendal Akademisk.
- Ødegaard, E. E. & Krüger, T. (2012). Studier av barnehagen som dannelsesarena: sosialepistemologiske perspektiver. I E. E. Ødegaard (Red.) *Barnehagen som dannelsesarena* (s. 19–47). Fagbokforlaget.
- Aarsand, P. (2011). Digitale medier i barn og unges hverdag. *Barn*, 29(29), 5–11.