

MASTEROPPGAVE
Masterstudium i digital læringsdesign
Mai 2023

Barn 5-6 års oppfatning av skjermtid og bruk av digitale teknologier

Siri Helgerud



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Problemstilling: *Hvordan oppfatter barn 5-6 år sin egen skjermtid og bruk av digitale teknologier, og hva påvirker deres syn på dette?*

Bakgrunn: Med en stadig økning i bruk av digitale teknologier og skjermtid blant barn er dette temaet aktuelt i dagens samfunn. I mai 2022 kom helsedirektoratet med nye anbefalinger for skjermtid for barn som skiller på aktiv og passiv skjermtid. Tidligere forskning omfatter mange studier på barn med foreldre og andre omsorgspersoner som informanter, men få har brukt barna selv som informanter.

Hensikt: Å få innsikt i barnas synspunkter, oppfattelser og opplevelser av sin skjermtid og bruk av digitale teknologier, og hva som påvirker deres syn på det.

Teoretisk rammeverk: Studiens teoretiske rammeverk tar utgangspunkt i aktør-nettverksteori, da dette er en teori som fokuserer like mye på interaksjon mellom materielle aktører som menneskelige.

Metode: Studien har et kvalitativt forskningsdesign. Datainnsamlingen ble gjennomført av forskere fra den norske prosjektgruppen for DigiGen. Data ble samlet ved bruk av semistrukturerte intervjuer med barn både i grupper og individuelt.

Resultat: Studien viser at nettbrett er den mest utbredte teknologien blant barna, og de bruker digitale teknologier mest til spilling og å se på programmer. Gjennom funnene i studien kan vi se at barna uttrykker at de har et ønske om økt bruk av skjerm, og at de har veldig varierte regler som begrenser bruken i større eller mindre grad. De oppfatter det som positivt med spilling, men noen vil helst leke med andre ting enn skjerm sammen med venner. Noen av barna oppfatter spilling og bruk av digitale teknologier som avslappende alenetid, mens andre ser det som sosialt. Videre viser studien at foreldrene har en sterk forhandlingsposisjon og er en sterk påvirker rundt barns bruk av digitale teknologier og skjerm. Resultatene peker også på at skjermen i seg selv er en sterk forhandlingskraft som påvirker barna. Reglene er også med på å påvirke barnas syn på egen bruk av digitale teknologier og skjermtid.

Forord

Fire års deltidsstudier ved OsloMet er ved veis ende, og jeg kan med det se tilbake på til sammen 8 år med studier ved denne studieinstitusjonen. Jeg er helt overbevist om at flere enn meg også vil få opp øynene for hvor viktig det er at også barnehagelærere tar tak i og utvikler sin digitale forståelse og kunnskap for å møte dagens digitale samfunn og små barn i det.

Disse fire årene har vært veldig lærerike, hektiske og travle. I tillegg til masterstudiet har jeg vært hovedtillitsvalgt for Utdanningsforbundet og innehatt en stilling som pedagogisk leder på fulltid midt i en pandemi. Mine sjongleringsevner har til tider blitt satt på prøve, men jeg ser tilbake på perioden med stolthet over egen gjennomføringsevne.

Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten innholdsrik og god veiledning fra min ivrige veileder Monica Johannesen. En stor takk til deg for dine faglige, konstruktive og oppklarende innspill. Jeg vil også rette en stor takk til Halla Bjørk Holmarsdottir og DigiGen-prosjektet som tok meg godt imot og delte deres kunnskap og data med meg.

Takk til kollegaer for at dere har holdt fortet på jobben og tatt vare på gullungene i mitt tidvise fravær. En stor takk til familie og venner for gode og støttende ord og heia rop. Tusen takk til Anders og Erik for uunnværlig støtte og hjelp.

Sist, men ikke minst, tusen takk til Roham for all støtte, motivering, lytting og tålmodighet de siste årene!

Oslo, mai 2023

Siri Helgerud

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	3
1 Innledning	7
1.1 Tema	7
1.2 Problemstilling	8
1.3 DigiGen.....	8
1.4 Skjermtid og digital teknologi.....	9
1.5 Oppgavens struktur.....	10
2 Eksisterende forskning	11
2.1 Forskjellige typer skjermtid.....	11
2.2 Helse.....	12
2.3 Kognitiv og sosial utvikling.....	13
2.4 Foreldres utdanningsnivå.....	14
2.5 Foreldres oppdragelsesstil	14
2.6 Skjermtid under koronapandemien	15
2.7 Oppsummering eksisterende forskning	16
3 Teoriramme	17
3.1 Sosiomaterialitet.....	17
3.2 Aktør-nettverksteori.....	18
3.3 Begreper i ANT	20
3.3.1 Aktør og nettverk	20
3.3.2 Inskripsjon	21
3.3.3 Translasjon og forhandlinger	21
3.3.4 Innrullering.....	22
3.3.5 Symmetri	23
3.3.6 Motstandsdyktige mobiliteter	23
3.3.7 Handlekraft	24
3.4 Kritikk av ANT.....	24

3.5 Videre bruk av ANT	25
4 Metode	26
4.1 Kvalitativt design	26
4.1.1 Hermeneutisk og fenomenologisk forankring	26
4.2 Intervju	27
4.2.1 Intervjustrukturen	28
4.3 Utvalg av informanter	29
4.4 Datainnsamling	30
4.5 Dataanalyse	31
4.5.1 Transkribering	31
4.5.2 Metode for å tilnærme meg dataene og bryte ned til underkategorier	32
4.6 Etikk	33
4.6.1 Konfidensialitet	34
4.6.2 Informert samtykke	35
4.6.3 Konsekvenser	35
4.6.4 Forskerens rolle	36
4.6.5 Barn som informanter	37
4.6.6 Oppbevaring av sensitive data	38
4.7 Reliabilitet og validitet	39
4.7.1 Overførbarhet	40
5 Resultater og analyse	41
5.1 Barnas bruk av digitale teknologier	41
5.1.1 Digitale teknologier barna er opptatt av og bruker	41
5.1.2 Hvor barna bruker digital teknologi	47
5.1.3 Barnas bruk av digitale teknologier med andre	48
5.2 Negative og positive sider ved skjermtid	49
5.2.1 Barnas negative holdninger til skjermtid og skjermbruk	50
5.2.2 Den digitale verden gjennom barns øyne	52
5.3 Regler og retningslinjer	53
5.3.1 Barnas oppfatning av regler og retningslinjer	53
5.3.2 Barnas oppfatning av ulikheter i regler og retningslinjer for skjermtid	55
5.4 En verden uten skjerm	58
5.5 Oppsummering resultater og analyse	60

6 Diskusjon.....	61
6.1 Aktiv og passiv skjermtid	61
6.2 Foreldre som aktør.....	64
6.3 Oppsummering av diskusjonen.....	66
7 Avslutning	67
7.1 Videre forskning.....	67
8 Litteraturliste	69
Vedlegg 1 – Illustrasjonsbilder.....	72
Vedlegg 2 – Intervjuguide barn.....	73
Vedlegg 3 – Intervjuguide fokusgruppe.....	75
Vedlegg 4 – Samtykkeskjema barn	78
Vedlegg 5 – Samtykkeskjema foreldre	80
Vedlegg 6 – NSD referanse	83

1 Innledning

1.1 Tema

Den sterke digitaliseringen av samfunnet de siste tiårene gjør at mange etterlyser mer forskning og en tydeligere strategi for veien videre. Økningen i tiden barn bruker på skjermer, engasjerer – slik vi ser i demonstrasjonen i Oslo 14. mai 2023, dagen masteroppgaven ble levert. Barn i dag bruker mer tid på skjermer enn noensinne før. På grunn av den stadig økende tilgjengeligheten av digitale enheter og plattformer, er det nødvendig å forstå barns forhold til skjermtid og bruk av digitale teknologier. Dette temaet er særlig relevant i dagens samfunn, ettersom digital teknologi har blitt en integrert del av barns og unges hverdag. Det er derfor interessant å utforske dette nærmere, og undersøke hvilke faktorer som påvirker barnas oppfattelse. Denne masteroppgaven tar sikte på å bidra til dette forskningsfeltet ved å undersøke barns perspektiver knyttet til skjermtid og digitale teknologier.

I mai 2022 la Helsedirektoratet (2022) frem nye anbefalinger om skjermtid for barn. Disse nye anbefalingene omhandler barn fra 0-5 år, og begrunnes ut fra de globale anbefalingene Verdens Helseorganisasjon har for fysisk aktivitet (World Health, 2019). Frem til barn er 2 år frarådes all skjermtid, og fra barnet er 2 år anbefales det at skjermtid begrenses til 1 time daglig, gjerne mindre (Helsedirektoratet, 2022). Fra barnet er 6 år anbefales det å begrense skjermtiden til 1-2 timer daglig, men den begrensede skjermtiden skal ikke gå utover pedagogisk bruk av digitale læremidler, eller annen aktiv skjermbruk. Det kommer frem i anbefalingene at det differensieres på skjerm brukt i læringsøyemed og skjerm brukt alene for barn 0-5 år, og aktiv og passiv skjermtid for barn 5 år og oppover. Passiv skjermtid er tid foran skjerm hvor det ikke er noen form for samhandling med skjermen eller bevegelser. Det poengteres også i anbefalingene at det er forskjell på det som gjøres av og til, og det som gjøres hver dag.

Dette var et tema jeg ønsket å finne ut mer om. Jeg var spesielt interessert i å finne ut om det var gjort forskning ut fra barns eget perspektiv på skjermbruk og skjermtid. Gjennom OsloMet fikk jeg kjennskap til forskningsprosjektet *DigiGen*, som står for *den digitale generasjonen*, og jeg tok kontakt med dem for å se om det var mulig å forske på temaet gjennom deres prosjekt, som skulle bruke barn som informanter.

1.2 Problemstilling

Hensikten med denne masteroppgaven er å få innsikt i hvordan barn selv oppfatter sin skjermtid og bruk av digitale teknologier, og hva som påvirker deres syn på det. Vi kan ikke kun se barnas synspunkter og handlinger gjennom foreldrene og andre voksne omsorgspersoner rundt barna (Cohen et al., 2007). For å se verden gjennom barns øyne, er det barna selv vi må henvende oss til (Dalen, 2011). Det er gjennom dem vi får fanget opp deres synspunkter og opplevelser av begivenheter og faktorer i deres liv. Skjermtid er et høyaktuelt tema som stadig blir diskutert både i media og blant befolkningen. Med en økt digitalisering i samfunnet generelt, øker også digitaliseringen rundt omkring i hjemmene.

Problemstillingen for studien er:

Hvordan oppfatter barn 5-6 år sin egen skjermtid og bruk av digitale teknologier, og hva påvirker deres syn på dette?

Problemstillingen er todelt, studien skal både gi innsikt i hvordan barna selv oppfatter deres egen skjermtid og bruk av digitale teknologier, og hva som påvirker barnas syn på dette.

1.3 DigiGen

DigiGen er et europeisk forskningsprosjekt som vil undersøke barn og unges liv i en digitalisert tidsalder. Det er 9 europeiske land med i forskningsprosjektet som ledes fra OsloMet. «DigiGen» står for den digitale generasjonen som refererer til barn som aldri har opplevd en verden uten digital teknologi som tv, internett, smarttelefoner, nettbrett og lignende. DigiGen har sett på positive og negative sider ved ny teknologi og digitalisering i dagens samfunn¹. Forskningen på den digitale generasjonen og innvirkningen ny teknologi har på den, har vært delt i inn i fire fokusområder: familie, utdanning, fritid og sosial deltakelse. Hovedproblemstillingen til DigiGen har vært: *Hvordan er barn og unge påvirket av den teknologiske transformasjonen i deres hverdag?* (DigiGen, 2022).

Prosjektet er delt opp etter land og jeg har hatt tilgang til den norske delen. Ut fra mitt interesse- og kompetansefelt ble jeg en del av familie fokusområdet, arbeidspakke 3. Denne

¹ Mens jeg har jobbet med denne masteroppgaven har det blitt utarbeidet flere rapporter fra prosjektet. For mer inngående lesning se <https://www.digigen.eu/working-papers/>

arbeidspakken inkluderer de yngste barna i forskningen, 5 og 6 åringene. DigiGen ønsket å få barns egen stemme inn i forskningen rundt digitale teknologier og har derfor valgt kvalitative metoder for innhenting av data. De har vært opptatt av å ta barnas perspektiv på alvor i denne studien, og det har vært et av hovedfokusene.

Se NSD godkjenning i vedlegg 6.

1.4 Skjermtid og digital teknologi

Skjermtid defineres som all bruk av, og visning av noe med skjerm (Sweetser et al., 2012).

Digital teknologi brukes til å indikere tekniske enheter som kan behandle data (Selwyn, 2016). Teknologi refererer til mer enn bare materielle verktøy, begrepet omfatter også prosessen og praksisene med å gjøre ting, forstå ting og utvikle kunnskap. I intervjuguidene som brukes under datainnsamlingen i denne studien spesifiseres hva som menes med digitale verktøy og digitale teknologier, og det listes opp digitale enheter som telefoner, bærbare og stasjonære datamaskiner, nettbrett og applikasjoner. Når begrepet digital teknologi brukes i denne oppgaven, refererer det til både digitale verktøy, enheter, innhold og metoder.

1.5 Oppgavens struktur

I kapittel 1 gis en introduksjon til tema, problemstilling og DigiGen-prosjektet, samt redegjørelser av begrepene skjermtid og digital teknologi, og oppgavens struktur.

Kapittel 2 inneholder eksisterende forskning og litteratur knyttet til tema skjermtid for barn.

I kapittel 3 gjennomgås aktør-nettverks teori, som er oppgavens teoretiske rammeverk. Der blir det gjort rede for hvorfor aktør-nettverksteori egner seg til forskning på skjermtid og bruk av digitale teknologier, samt en presentasjon av sentrale begreper.

Kapittel 4 handler om oppgavens metodiske tilnærming. Det gjøres blant annet rede for forskningsdesign, utvalg av informanter og etiske hensyn.

I kapittel 5 presenteres datamaterialet og analysen av dette med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket: aktør-nettverksteori.

Kapittel 6 inneholder diskusjon av funnene som er gjort i lys av litteratur og tidligere forskning.

I kapittel 7 oppsummerer svarene på oppgavens problemstilling. Avslutningsvis trekkes det frem aktuelle områder for videre forskning.

2 Eksisterende forskning

I dette kapitlet gjennomgås forskning av barn og skjermtid. For å få innsikt i den eksisterende forskningen rundt tema har jeg sett på en stor mengde studier, både fra forskjellige land i- og utenfor Europa. Jeg har brukt søkemotorene EBSCO, Oria og Google scholar, samt snøballmetoden for å finne disse eksisterende forskningsartiklene. I EBSCO brukte jeg følgende fire databaser: Academic Search ultimate, Education Source, ERIC, og Teacher Reference Centre. Jeg avgrenset søkene ved å sette begrensning i årstall, da jeg ønsket å ha mest mulig nyere forskning, da dette forskningsfeltet er i kontinuerlig endring med den store utviklingen av digitale teknologier.

Kapitlet er delt inn i seks temaer; *forskjellige typer skjermtid, helse, kognitiv og sosial utvikling, foreldres utdanningsnivå, foreldres oppdragelsesstil og skjermtid under koronapandemien.*

2.1 Forskjellige typer skjermtid

Innvirkningen skjermtid har på barn avhenger av typen skjermtid (Sanders et al., 2019). Studien deres som ble gjennomført med barn mellom 10-11 år i Australia, skiller mellom passiv, interaktiv, sosial, utviklingsmessig og andre typer skjermtid. Høy grad av passiv skjermtid (tv-titting etc.) viser i større grad skadelig effekt enn for eksempel interaktiv skjermtid (utdanningsapper etc.). Sweetser et al. (2012) skiller mellom passiv og aktiv skjermtid. Deres studie ble også gjennomført i Australia, hvor datainnsamlingen var en kombinasjon av intervjuer, spørreskjemaer, tidsbruk dagbøker og observasjoner. Foreldre, lærere og andre omsorgspersoner, samt barna (0-5år) selv var informanter.

De generelle anbefalingene for skjermtid i Australia baseres på summen av skjermbaserte aktiviteter (Sweetser et al., 2012). I sin studie poengterer de at det finnes mer og mer data som peker mot at man ikke kan sammenligne tv-titting med for eksempel videospilling. De ser på aktiv skjermtid som kognitiv og fysisk engasjerende, og trekker derfor frem at å klassifisere all skjermtid innenfor samme kategori er lite hensiktsmessig, om målet er å forhindre skadelig påvirkning. Ingen av disse studiene var kvalitative studier gjennomført med barn i alderen 5-6 år i Norge.

En kvantitativ studie i Australia har sett på hvilke typer digitale teknologier familier hadde tilgjengelig hjemme for barn mellom 2 og 4 år, og undersøkte også hvor mye tid barna brukte på disse og hvor lette de var å bruke (Neumann, 2015). Formålet med studien var å måle barns skjermtid, ved se på hvilke digitale teknologier familiene hadde tilgjengelig, og foreldrenes bruk. Funnene i studien viste at barna brukte tv, nettbrett og mobiltelefoner mest. I studien konkluderer hun med at basert på de ulike teknologiene som blir brukt, burde nasjonale anbefalinger skille på anbefalinger for skjermtid både for forskjellige digitale enheter og hva formålet med skjermtiden er.

2.2 Helse

Flere studier viser til både negative og positive sider ved skjermtid, og dette gjør resultatene motstridende og vanskelige å konkludere med. Et metastudie omhandler barn og unges helse i sammenheng med skjermtid (Santos & Reeve, 2020). I sitt utvalg av forskningsartikler har de forsket på barn og ungdom, og de har en variasjon av foreldre, lærere og ungdom som informanter. I studien ser de på fysisk helse, oppførsel og andre psykiske faktorer. Konklusjonen de kommer med er at det er vanskelig på et nåværende tidspunkt å si om skjermtid potensielt kan virke negativt på barn og unges helse, da dette er et forskningsfelt i stadig utvikling.

Det er flere studier som undersøker om økning i skjermtid har innvirkning på barns fysiske aktivitetsnivå, og som igjen kan ha innvirkning på deres helse. Schoeppe et al. (2017) trekker frem betydningen av kjønn i forholdet mellom foreldre og barn når det gjelder skjermtid og barns fysiske aktivitetsnivå. Resultatet av undersøkelsen viste at det er forskjell på om det er mor eller far som er fysisk aktive forbilder. Der mor var et fysisk aktivt forbilde viste resultatene større innflytelse enn når det var far som var aktivt forbilde. Stillesittende aktiviteter som tv-titting og bruk av pc gir i studien likt utfall fra begge foreldre. Der både mor og far modellerer det anbefalte nivået av fysisk aktivitet og skjermtid, konkluderer de med at barnas fysiske aktivitetsnivå sannsynligvis vil øke og skjermtiden vil være mer regulert.

Sigmundová og Sigmund (2021) har gjort en studie av foreldre og barn om de mulige negative helseeffektene som er assosiert med økning i skjermtid (dårligere søvn, lavere fysisk aktivitet, dårligere psykososial helse, lavere utvikling av kognitive ferdigheter etc.). De finner

stor forskjell i bruksmønstre i det de omtaler som *recreational screen time (RST)*, som de påpeker vil være ytterst viktig å ta i betraktning når man videre studerer skjermtid. De har undersøkt mønstre i skjermbruk med utgangspunkt i ukedagene, eller mer spesifikt, om det er helg eller ukedag. Som Schoeppe et al. (2017) har også Sigmundová og Sigmund (2021) undersøkt om samarbeidet mellom barnets foreldre har innvirkning på barns helse når de har stor grad av skjermbruk. I studien fant de at det var mer bruk av RST i hele familien i helgen, mens i ukedagene økte bruken av skjerm med barnas alder. Som en følge av dette påpeker de at det er ekstra viktig med bevisstgjøring rundt bruk av skjerm, særlig i helgene, som i store mengder kan gi stillesittende adferd og dårligere helse.

Ikke all skjermtid er skadelig for barns helse (Sanders et al., 2019). Studien poengterer at omsorgspersoner rundt barna som setter grenser for skjermtid, burde ta hensyn til om skjermbruken er passiv eller aktiv. Resultatet av denne langsgående studien, hvor foreldre, lærere, barna og andre omsorgspersoner var informanter, viste at skjermtid sett under ett påvirket barnas helse negativt. Derimot viste studien at når det ble undersøkt etter type skjermtid (passiv og aktiv), viste resultatene at aktiv skjermtid var positivt for barns helse, mens passiv skjermtid hadde negativ innvirkning. Videre understreker de derfor at typen skjermtid burde skilles på når grenser skal settes for barna. Resultatene av deres undersøkelse peker på at aktiv skjermbruk kan gi små fordeler i skoleprestasjoner og i utholdenhet, og de fant ingen negativ effekt verken for den psykiske eller fysiske helsen.

2.3 Kognitiv og sosial utvikling

En studie er gjort på norske barn mellom 4 og 8 år som bruker mye tid på skjermbaserte aktiviteter viser at disse barna har lavere evne til empati (Skalická et al., 2019). Studien er gjennomført ved bruk av kvalitativ og kvantitativ metode hvor foreldre og andre omsorgspersoner er brukt som informanter. Studien viser til negative effekter på kognitive prosesser og læring som et resultat av tidlig eksponering av skjerm. Videre hevder de at den økte bruken av skjerm tar tid bort fra sosialisering innad i familien. De peker på at det er gjennom interaksjon med foreldre og søsken barn primært lærer å forstå emosjoner. En annen studie peker også på hvordan barns kognitive utvikling kan bli hemmet av skjermbaserte aktiviteter, men trekker også frem alle mulighetene som nå finnes gjennom skjermbaserte spill, apper, digitale bøker og lignende (Byrne et al., 2021). Studien er en systematisk litteraturgjennomgang hvor forskerne har sett på skjermtid hos barn mellom 0-6 år. I deres

undersøkelse påpeker de store forskjeller i hvordan skjermtid er målt, og om det er gjort noen målinger på innhold i de skjermbaserte aktivitetene.

En studie gjort på barn mellom 0-5 år i Malaysia ser på om overdreven bruk av skjerm kan ha negativ effekt på barnas sosioemosjonelle utvikling (Arumugam et al., 2022). Denne kvantitative undersøkelsen ble gjennomført med foreldre som informanter. Resultatene viser at overdreven bruk av skjermtid og mangel på samhandling mellom foreldre og barn fører til forsinket sosioemosjonell utvikling. Ingen av disse studiene har brukt barna selv som informanter.

2.4 Foreldres utdanningsnivå

En kvantitativ studie av ungdommers skjermbruk gjennomført i Norge har sett på om det er noen sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå og ungdommenes egenregulering av total skjermtid brukt per dag (Gebremariam et al., 2020). Ungdommene (gjennomsnittsalder 13 år) er informanter i studien og vurderer sin egen skjermbruk. Resultatene fra undersøkelsen viste blant annet at de med foreldre med høyere utdanning i større grad regulerte sin egen skjermtid. Foreldres utdanningsnivå er en innvirkende faktor i regler og retningslinjer for ungdommenes bruk av skjerm, hvor resultatene pekte på at foreldre med høyere utdanning førte til at ungdommenes egenregulering av sin totale skjermtid var bedre enn der hvor foreldrene hadde lavere utdanning. En annen studie har også sett på sammenhengen mellom skjermtid og foreldrenes utdanningsnivå (Pons et al., 2020). Fokusgruppen i denne studien var barn og ungdommer fra 2 til 14 år på et helsesenter i Spania, hvor foreldrene fylte ut en spørreundersøkelse på deres barns vegne. I studien kunne de konkludere med at det ser ut som høyere utdanning blant foreldre har en direkte sammenheng med lavere grad av RST. Studiene har ikke brukt kvalitativ metode med barn som informanter.

2.5 Foreldres oppdragelsesstil

Det er gjort en studie av forholdet mellom barns atferd, foreldres oppdragelsesstil og små barns skjermtid (Halpin et al., 2021). Den kvantitative studien hadde en fokusgruppe med barn 0-4 år i Australia, hvor foreldrene var informanter. Studien så på hvordan foreldre som har utfordringer med å moderere skjermtiden til barna, korrelerer med barnas atferdsvansker relatert til skjermtid. Resultatene av studien peker på at foreldre som enten er forsømmende

eller overaktive i deres oppdragsstil i større grad har barn med skjermtidsrelaterte atferdsvansker.

En kvantitativ studie i Tyskland har gjort rede for om mediebruk hos mødre, mediebruk hos barn, og samhandling mellom foreldre og barn er relatert til atferdsvansker og atferdsmessige styrker hos barn (Poulain et al., 2019). I studien fant de at høyere grad av skjermbruk hos mødre øker sjansen for at barnet utvikler atferdsvansker. På den andre siden viste studien at økt samhandling mellom foreldre og barn om skjermbruk gav mindre atferdsproblemer, færre sosiale problemer og høyere sosial kompetanse hos barnet. Som Halpin et al. (2021) fant også Poulain et al. (2019) at mindre kontakt mellom barn og foreldre på grunn av høy skjermtid knyttes til atferdsvansker hos barna, mens en positiv oppdragsstil og høy tilknytning mellom foreldre og barn har blitt relatert til høyere sosial kompetanse hos barnet. Begge disse studiene har benyttet kvantitativ metode og er studier utenfor Norge.

2.6 Skjermtid under koronapandemien

I starten av koronapandemien i 2020 stengte mange skoler og barnehager rundt omkring i verden. Dette endret hverdagen til mange, og med det også familiers og barns skjermtid. For mange skoleelever foregikk all undervisning på skjerm. I Tyrkia ble en kvantitativ studie av grunnskoleelever gjennomført ved å samle data fra deres foreldre (Çalışkani, 2022). Målet med studien var blant annet å se på barnas skjermtid i en tid hvor større deler av barnas dag var knyttet opp mot skjermbaserte aktiviteter. Studien belyste utfordringer med å ikke gå over de nasjonale anbefalingene om mengde skjermtid. Resultatene peker på at barna bruker mer enn de anbefalte 2 timene foran en skjerm hver dag. Çalışkani (2022) påpeker at det var særlig bekymringsverdig at barna brukte så mye av denne skjermtiden alene, uten en forelders tilstedeværelse, da det høyner risikoen for at barna blir utsatt for upassende innhold. Studien skiller ikke på typen skjermtid.

En annen studie i Tyrkia så også på hvordan skjermtidvanene til barn endret seg under koronapandemien (Ture & Velipasaoglu, 2022). Barna var i alderen 3-9 år, og det var foreldrene som var informanter i denne kvantitative studien. I denne forskningen deler de skjermtid inn i to kategorier; skjerm brukt til utdanning og skjerm brukt for andre grunner. De delte studien inn i to aldersgrupper, 3-6 år og 7-9 år. Barna fra 7-9 år hadde undervisning via skjerm, mens barna mellom 3-6 år ikke hadde det. Når de delte rapportert skjermtid i to

kategorier, viste resultatene at barna i alderen 3-6 år hadde høyere skjermbruk som ikke var relatert til utdanning, enn barna i alderen 7-9 år. Resultatene av studien viste også en generell signifikant økning i barns skjermtid, særlig der hvor barnets foreldre ikke hadde en plan for skjermtiden. Som Çalışkani (2022) fant også Ture og Velipasaoglu (2022) at foreldrenes tilstedeværelse hadde innvirkning på økningen av skjermtid. Der foreldrene var mindre til stede, var skjermtiden høyere. Disse kvantitative internasjonale studiene bruker ikke barn som informanter.

2.7 Oppsummering eksisterende forskning

I alle overnevnte studier og artikler blir uttrykket skjermtid mye brukt, men få av studiene har hatt hovedfokuset rettet mot barns egen rapportering av skjermtid. I studiene har fokuset for forskningen til flere vært rundt barns helse knyttet til deres bruk av skjerm og med det mengden skjermtid de har brukt. Innenfor temaet helse har det blitt forsket på barns fysiske og psykiske helse, sosioemosjonelle utvikling-, og atferdsproblemer hvor flere av studiene finner at økt skjermtid gir negative utslag. Flere har poengtert at man burde skille på typen skjermtid for å få mer korrekte målinger. Blant annet så trekkes det frem at når man har skilt på aktiv og passiv skjermtid så kan ikke de negative konsekvensene av økt skjermtid knyttes til den aktive skjermtiden i like stor grad (Sanders et al., 2019).

Det er i overnevnte studier forsket ved å bruke foreldrene til å rapportere på barnas skjermbruk, men hvordan oppfatter barn selv skjermtid og digitale teknologier? Forskningen rapporterer forskjellige innfallsvinkler med foreldre og deres innflytelse, men lite om de yngre barnas egen oppfatning. Det er få av studiene som har benyttet kvalitativ metode, og enda færre har brukt barna som informanter. Ut fra den eksisterende forskningen ønsker jeg derfor å se på norske barn i alderen 5-6 år sin oppfattelse av skjermtid og bruk av digitale teknologier ved bruk av kvalitativ metode.

3 Teoriramme

I dette kapitlet skal jeg presentere aktør-nettverksteori som det teoretiske rammeverket for denne oppgaven, og diskutere hvordan teorien kan passe til å belyse forskningsspørsmålet; *Hvordan oppfatter barn 5-6 år sin egen skjermtid og bruk av digitale teknologier, og hva påvirker deres syn på dette?* Sentrale ord og begreper innenfor aktør-nettverksteori vil bli gjort rede for.

3.1 Sosiomaterialitet

Sosiomaterielle teorier fokuserer på hvordan teknologi og mennesker påvirker hverandre (Fenwick et al., 2011). Teoriene utfordrer tradisjonelle forestillinger om at læring bare er resultatet av menneskelige prosesser, hvor mennesket settes høyere enn det materielle (Sørensen, 2009). Sosiomaterielle teorier argumenterer for at fysiske gjenstander, teknologi og læringsmiljøer også spiller en viktig rolle i hvordan mennesker lærer. I disse materielle teoriene er det en forståelse av at mennesker og teknologi er gjensidig avhengige av hverandre, og at det er en konstant veksling mellom menneskelig handling og teknologisk utvikling. Fenwick et al. (2011) beskriver et skifte i samfunnsvitenskapen, som også er gjeldende innenfor utdanningsstudier.

Sosiomaterielle teorier skiller seg fra mer tradisjonelle sosiologiske teorier ved at de inkluderer materielle objekter, for eksempel digitale enheter som telefoner og nettbrett, som en sentral del av analysen (Fenwick et al., 2011). Teoriene tar dermed hensyn til hvordan teknologi og materielle ting er i et kontinuerlig endringsmønster som påvirker samfunnsmessige og kulturelle praksiser, og hvordan disse igjen påvirker teknologisk utvikling. Sosiomaterielle teorier kan bidra til å forstå hvordan teknologien påvirker samfunnet, og hvordan samfunnet påvirker teknologisk utvikling (Sørensen, 2009). Teoriene kan også brukes til å analysere og forstå ulike sosiale og kulturelle fenomener, og hvordan disse er formet av både menneskelige og materielle faktorer.

En av de sosiomaterielle teoriene er aktør-nettverksteorien som ser på hvordan både menneskelige aktører og ikke-menneskelige elementer, som teknologi og materielle objekter, interagerer i en kompleks nettverksstruktur (Sørensen, 2009). Alle sosiomaterielle teorier fokuserer på viktigheten av de materielle aspektene ved å ivareta de relasjonene som gjennomtrenger det sosiale, men aktør-nettverksteori legger hovedvekten i sitt syn på at ikke-

menneskelige entiteter ikke bare er viktige, men likeverdige som menneskelige elementer (Fenwick et al., 2011).

Aktør-nettverksteori egner seg til denne oppgaven da ønsket er å se på hvordan skjermtid, digitale teknologier og barn påvirker hverandre. Siden de materielle objektene er en sentral del av analysen, og det symmetriske henblikket på disse materielle objektene er selve essensen av teorien, har jeg valgt å gjøre den til det sentrale teoretiske rammeverket.

3.2 Aktør-nettverksteori

Bruno Latour var en fransk sosiolog og filosof, og en av de sentrale bidragsyterne til utviklingen av aktør-nettverksteori, sammen med John Law og Michael Callon (Fenwick & Edwards, 2010). Aktør-nettverksteori bør ikke forstås som en teori, men som en måte å tilnærme seg et felt og spore praksisen i det gjennom analyse (Latour, 2005). Latour kritiserer selv navnet «aktør-nettverksteori», og poengterer at han gjerne skulle kalt det for «sosiologi» fremfor «aktør-nettverksteori». Videre legger han frem at begrepet allerede er opptatt, og at forkortelsen ANT er en fin distraksjon fra aktør-nettverk som han påpeker som «forvirrende» og «meningsløst», og at forkortelsen selv kan stå for noe mer abstrakt. Jeg vil bruke ANT videre i denne oppgaven.

ANT har bidratt til en annerledes måte å se på kunnskap, subjektivitet, det sanne og det sosiale (Skjølsvold, 2015). Begrepet «sosial» har en annen betydning innenfor ANT enn det tradisjonelt har hatt innenfor sosialkonstruktivismen. Det blir ikke bare koblet til forståelsen av noe, eller til den menneskelige konstruksjonen. Det oppstår nettverk mellom aktører, og det er denne prosessen Latour (2005) anser som sosial. I ANT er begrepet sosial relatert til ideen om at ingen ting eksisterer isolert, men at alle ting er en del av et nettverk av aktører og krefter som påvirker hverandre. Her skiller ANT seg fra enkelte sosiologiske teorier som i større grad fokuserer på samfunnet og sosiale strukturer som forklaringer for menneskers handlinger. I ANT skilles ikke det sosiale fra den materielle virkeligheten. Det sosiale og det materielle tilnærmes ikke som separate domener, men fusjonert som forbindelser mellom aktører. En aktør innenfor ANT er alt som har en særskilt rolle i systemet, og aktørene blir knyttet sammen i nettverk (Fenwick & Edwards, 2010). Nettverkene av aktører knyttes sammen på kryss og tvers, som gjør at aktørene påvirker hverandre og at nettverkene er dynamiske.

Ikke-menneskelige aktører, for eksempel materielle ting, anses innenfor ANT som å ha handlekraft (agency), i form av at de foreslår, oppmuntrer, hindrer og begrenser handling i møte med andre aktører (Alvesson & Sköldbberg, 2018). I ANT brukes handlekraft annerledes enn innenfor andre retninger, da en aktør både ses på som det menneskelige og det ikke-menneskelige, og man i den sammenheng har en bredere forståelse av en aktør som noe eller noen som gjør noe i møte med andre aktører. Latour (2005) påpeker at selv om de ikke-menneskelige aktørene bør ses på som en aktør med mulighet for handlekraft, betyr det ikke at de materielle aktørene har vilje, slik som menneskelige aktører har. Han fremhever en symmetrisk relasjon hvor hverken menneskelige aktører eller ikke-menneskelige aktører gis forrang som subjekt. En kontrovers innenfor ANT som teoretisk og analytisk tilnærming er at det karakteriseres ved at det er aktive aktører som skaper sosiale fenomener, og at menneskene ikke har en særstilling innenfor nettverkene, da ikke-menneskelige aktører ikke fungerer uten menneskene. Grunnen til at mennesket ikke har en særstilling er ikke et verdimesig grunnlag, men en rent praktisk grunn (Law, 1992).

Man kan skille på begrepene «aktør» og «aktant». På engelsk kan begrepet «actor» (aktør) være noe forvirrende da det kan forveksles med det tradisjonelle begrepet brukt innenfor sosiologi. I tidlige ANT-analyser skilte man på disse begrepene, hvor aktant ble brukt om det ikke-menneskelige (Skjølsvold, 2015). Poenget med å skille disse begrepene var å understreke symmetrien, men samtidig et motsetningsforhold mellom menneskelige og ikke-menneskelige aktører. Etter hvert har begge blitt godt etablert i begrepet aktør, som hjelper oss med å beskrive alle de ulike aktørene med det samme språket, som igjen kan bidra til å finne et system som kan se på den teknologiske virkeligheten med nye øyne. Jeg vil derfor bruke aktør videre.

ANT er en måte å tilnærme seg strukturer og systemer, og se på hvordan de ble dannet (Fenwick & Edwards, 2010). Med utgangspunkt i dette perspektivet, er det mulig å analysere disse systemene, strukturene eller nettverkene for eksempel innenfor barns bruk av skjermtid. ANT er spesielt relevant for min studie av barns skjermtid, da teorien legger spesiell vekt på samspillet mellom mennesker og teknologi. ANT kan ses på som en måte å komme nærmere et fenomen (Fenwick et al., 2011). Ved å benytte seg av ANT kan man få et øyeblikksbilde av hvilken rolle teknologien spiller i nettverket av mennesker og, i denne sammenheng, bruk av skjermtid. Innenfor ANT fremmes en empirinær tilnærming hvor konkrete hendelser holdes i

fokus. Det er det observerbare i prosessene fokuset rettes mot, altså relasjonene og forbindelsene mellom aktørene når de utspiller seg (Latour, 2005).

Det er et viktig poeng at ANT ikke fokuserer på hva tekster og andre ting betyr, men på hva de gjør (Fenwick & Edwards, 2010). Hva de gjør er alltid i forbindelse med andre aktører. I denne oppgaven vil jeg vil se nærmere på hvilke aktører som påvirker barnas oppfatning av skjermtid og skjermbruk og hvilke effekter de materielle aktørene har for barnas oppfattelse av temaet. Jeg mener ANT er høyaktuell som grunnlag for hvordan vi ser på barns utvikling i et samfunn hvor digitale teknologier får en større og større del av hverdagen.

3.3 Begreper i ANT

Det er et særskilt begrepsapparat innenfor ANT. Jeg vil i dette underkapitlet presentere relevante begreper innenfor ANT, med en beskrivelse av hvordan de brukes. Jeg har funnet lite norsk litteratur om ANT, og jeg har derfor oversatt endel av begrepene. I dette kapitlet vil jeg utdype begrepene *aktør*, *nettverk*, *sosial*, *handlekraft* og *symmetri*. Jeg vil også presentere begrepene *inskripsjon*, *translasjon* og *forhandlinger*, *innrullering* og *motstandsdyktige mobiliteter*.

3.3.1 Aktør og nettverk

Innenfor ANT ser man på hvordan ulike aktører har forbindelser til hverandre og det er disse forbindelsene som kalles nettverk (Fenwick & Edwards, 2010). Et nettverk er en rekke handlinger hvor hver aktør i nettverket blir behandlet som en fullverdig formidler (Latour, 2005). Noen nettverk er ryddige og stabile, mens andre er det motsatte. Når man analyserer et aktør-nettverk, får man kun et øyeblikksbilde av nettverket, siden det er dynamisk (Fenwick et al., 2011). Aktør og nettverk sees ikke på som separate elementer hvor aktøren plasseres i forhold til nettverket, da de ifølge teorien henger sammen. Et eksempel på dette kan være en stue i et hjem. Stuen består av sofa, tv, bord, luft, spillkonsoll, familiemedlemmer, duft fra duftlys, nettbrett og så videre. Alle disse entitetene er aktører, men kan også ses på som et nettverk. Stuen kan også ses på som en egen aktør i andre sammenhenger.

Aktører kan dermed ha mange forbindelser på kryss og tvers, som gjør nettverkene de er en del av dynamiske. Når en ny aktør introduseres i et nettverk oppstår det forhandlinger som fører til en translasjon, som igjen utløser en bestemt effekt, også kalt nettverkseffekt (Fenwick

et al., 2011). Aktører kommer sammen for å handle, og det er denne prosessen som gir nettverkseffekt.

3.3.2 Inskripsjon

Inskripsjon (inscription) forteller oss hvordan et objekt, for eksempel teknologiske artefakter, er tenkt brukt. Når objektene blir designet, er det gjerne med et bestemt bruksområde i tankene (Fenwick & Edwards, 2010). Inskripsjoner bidrar til å tydeliggjøre at ikke-menneskelige aktører kan ha handlekraft i et nettverk, da inskripsjonen bidrar til den faktiske bruken av aktøren (Latour, 1992). Et objekt kan ha svak eller sterk inskripsjon. Når inskripsjonen er sterk, viser den tydelige føringer for hvordan objektet er tenkt brukt. Ved svak inskripsjon trengs det en translasjon til for å få det ønskede bruksmønsteret.

3.3.3 Translasjon og forhandlinger

Translasjon (translation), eller oversettelse, er en form for forflytting av interesse fra en aktør til en annen (Skjølsvold, 2015). For at en teknologi skal bli brukt på en måte som er forskjellig fra inskripsjonen, vil det foregå en translasjon. Den møter da nye sett med aktører og tilskrives nye meninger, som fører til modifikasjoner og re-tolkninger i nye nettverk, og teknologien er da oversatt til å være noe annet enn den var opprinnelig. Når prosessen med translasjon har fungert, er nettverket som teknologien er en del av mobilisert til å fungere på en bestemt måte eller til å utføre nye handlinger (Fenwick & Edwards, 2010). Et eksempel på dette kan være en mobiltelefon som for foreldrene er en teknologi de bruker til å kommunisere med, men som kan bli oversatt til å bli en teknologi forelderene gir til barnet som underholdning da forelderene trenger å konsentrere seg om noe annet.

Latour (2005) bruker translasjon for å beskrive hvordan en forbindelse blir overført fra en kontekst til en annen ved hjelp av aktører og deres nettverk. Translasjon innebærer å skape allianser og forbindelser mellom ulike aktører og ressurser i nettverket for å bringe en idé eller et fenomen til liv. Dette krever at aktørene samarbeider og forhandler om å endre og tilpasse ideen til de ulike kontekstene og perspektivene i nettverket. Videre understreker han også viktigheten av å anerkjenne at translasjon ikke bare handler om å overføre en idé, men også om å skape nye betydninger og praksiser som kan påvirke samfunn og organisasjoner på ulike måter. Han argumenterer for at translasjon er en kreativ og dynamisk prosess som bidrar til å forme virkeligheten og samspillet mellom aktører og deres omgivelse.

Prosessen med å finne ut hvor omfattende eller tydelig translasjonen trenger å være kalles forhandling (negotiations) (Fenwick & Edwards, 2010). For at brukeren skal forstå ønsket bruksmønster når inskripsjonen er svak, må det forhandles til. Vi må forhandle med ikke-menneskelige aktører på samme måte som med mennesker, vi må rekruttere dem som våre allierte, og de må mobiliseres og gis autorisasjon. Stabilitet og sosial orden i et nettverk er en kontinuerlig forhandlingsprosess mellom de ulike aktørene, og de kan ha ulik forhandlingskraft. Prosessen kobler sammen interesser i nettverket. Hver aktør har opprinnelig et sett med interesser knyttet til seg, for eksempel et sett med regler rundt bruk av nettbrett. Hvis reglene for bruk av nettbrett har en svak inskripsjon, blir nettverket ustabil.

Nettverket består av et antall aktører som har ulike måter å påvirke hverandre. Den spesifikke makten en enkelt aktør har avhenger av hvilken posisjon den har i sitt nettverk, og denne posisjonen veier tungt når forhandlinger skal gjøres, vi kan si at aktøren har forhandlingskraft. Stabilitet i nettverket er avhengig av aktørenes evne til å oversette eller endre andres interesser til sine egne. Forhandlingsprosessen gjør nettverket ustabil, men om forhandlingene når frem blir nettverket endret. Forhandlinger kan forklares ved å bruke samme eksempel som tidligere; når en mobiltelefon blir oversatt fra å være en teknologi foreldre bruker til å kommunisere med, skjer det en forhandling i nettverket mellom aktørene telefonen, forelderene, barnet og situasjonen de er i, som fører til at telefonen blir oversatt til å være en underholdningsenhet for barnet.

3.3.4 Innrulling

Innenfor ANT refererer innrulling (enrolment) til prosessen med å inkludere eller mobilisere ulike aktører i nettverket for å støtte en bestemt idé eller styrke forhandlingsposisjonen (Fenwick et al., 2011). Translasjon handler om å interessere andre og overbevise dem om at de har sammenfallende interesser med deg, og disse interessene kobler aktørene sammen og baner vei for innrulling (Skjølsvold, 2015). Når aktører innrulleres, må de gjøres til dine allierte. De kan for eksempel bli allierte i diskusjonen om hvordan verden kan forstås, eller i arbeidet med å utvikle ny teknologi. Prosessen med innrulling dreier seg om å definere- og koordinere roller (Sørensen, 2009). Innrulling sees på som en del av translasjonsprosessen, der entiteter tilskrives nye identiteter og handlingsmønstre i nettverket. Prosessen skjer når entitetene i et nettverk opplever relasjonsbygging og blir inkludert i nettverket (Fenwick et al., 2011). I oversettelsesprosessen der mobiltelefonen endres fra å være en teknologi foreldre

bruker til å kommunisere med, innrulleres situasjonen som forelderen er i som en aktør i nettverket og den situasjonen blir en alliert for barnet, som får den effekten at telefonen blir oversatt til å være en underholdningsenhet for barnet.

3.3.5 Symmetri

Det at menneskelige og ikke-menneskelige aktører blir behandlet likt innenfor ANT kaller Latour (2005) for symmetri. Daglige ting som for eksempel minner, intensjoner, planter, dyr, teknologier og så videre forandrer hverandre og antas å være i stand til å utøve kraft (Fenwick & Edwards, 2010). I samspillet dannes nettverk som kan strekke seg over tid, avstand og områder, og i denne prosessen kan nettverkene utvides eller endres. Innenfor ANT er dette generalisert symmetri. I en symmetrisk relasjon blir alle aktører behandlet med samme analytisk tilnærming og de har likeverdige roller i relasjonen.

Det er ikke slik at ingen aktører har mer makt enn andre, men denne makten ses på som en effekt av relasjonene mellom aktørene (Skjølsvold, 2015). Dette kan for eksempel være tilfelle der ANT brukes i forskning på regler for skjermtid innad i familier. Foreldrene som bestemmer reglene, vil ikke ha mer makt enn barna bare fordi det er de som bestemmer reglene. Aktørene i dette nettverket får sin rolle ut fra relasjonene de har til de andre i nettverket. Foreldrene kan altså få makt i nettverket på grunn av sin relasjon til de andre aktørene, men de vil ikke ha den makten om ikke barna innrulleres i nettverket. Innad i en familie kan vi si at makten regler for skjermtid gir, er et resultat av at aktørene har blitt innrullert i nettverket og gitt en effekt, men foreldrene har ikke makt i seg selv om ingen velger å forholde seg til reglene de har satt. Alle aktører blir sett på som symmetriske i forholdet med hverandre. Påvirkningen de har på hverandre gjør at de kan utøve kraft, endre hverandre og endres selv (Fenwick et al., 2011).

3.3.6 Motstandsdyktige mobiliteter

Når en aktør i et nettverk fører til en satt nettverkseffekt, er den en motstandsdyktig mobilitet (immutable mobiles) (Fenwick & Edwards, 2010). En motstandsdyktig mobilitet kjennetegnes ved at de har stor forhandlingskraft innad i nettverket. Et nettverk kan også være en motstandsdyktig mobilitet. Det er da et nettverk som holdes intakt når det er i endring (Latour, 1990 sitert i Sørensen, 2009). Motstandsdyktige mobiliteter kan være passive, bli ignorert eller overkjørt av andre aktive aktører, men de har utviklet seg nok til at de kan flytte rundt og

fortsatt holde på relasjonene. En motstandsdyktig mobilitet kan for eksempel være en regel for skjermtid. Når regelen er så etablert at den ikke lenger utfordres eller snakkes om, er den blitt etablert som en motstandsdyktig mobilitet. Motstandsdyktige mobiliteter er viktige innenfor ANT fordi de gir et eksempel på hvordan kunnskap og ideer kan transporteres og overføres fra en kontekst til en annen.

3.3.7 Handlekraft

Handlekraft (agency) er et begrep som brukes for å beskrive evnen en aktør har til å påvirke omgivelsene og situasjonene den er en del av (Fenwick & Edwards, 2010). Det kan forstås som en lokal effekt innenfor nettverket, og krever en aktiv tilnærming fra deltakerne. Latour (2005) argumenterer for at aktører har forskjellige grader av handlekraft, avhengig av hvilken rolle de spiller i et gitt nettverk, og hvilken kapasitet de har til å påvirke situasjonen.

Handlekraften blir altså en måte å beskrive og analysere aktørens evne til å påvirke verden rundt seg. En måte å forklare en materiell aktørs handlekraft på er for eksempel en pc-skjerm som ikke har touch egenskaper. Pc-ens handlekraft ligger i denne sammenhengen til at den som bruker pc-en ikke kan utføre handlinger uten å bruke pc-ens andre funksjoner (touch Pad mus for eksempel). Pc-en får dermed den som bruker den til å utføre en annen handling enn å ta på skjermen.

3.4 Kritikk av ANT

ANT blir kritisert for å være for vid og mangfoldig til å kunne kalles en teori (Fenwick et al., 2011). Den blir også kritisert for å fokusere for mye på detaljerte beskrivelser av individuelle tilfeller i stedet for å gi generelle forklaringer. ANT har også blitt kritisert for å inkludere det ikke-menneskelige på samme nivå som det menneskelige i sin forskning. Menneskeliggjøring av ting refererer til en tendens til å se på og behandle ting som om de hadde menneskelige egenskaper eller atferd. Innenfor det vitenskapsteoretiske feltet diskuteres denne «menneskeliggjøringen» av ting (Alvesson & Sköldbberg, 2018). Denne tanken om at ANT menneskeliggjør ting er en misoppfatning av teorien, da man ikke tillegger ting menneskelige verdier og handlekraft, men at ting, som tidligere forklart, gjennom interaksjon kan påvirke mennesker og på den måten ha handlekraft.

3.5 Videre bruk av ANT

For å rette fokuset mot det materielle aspektet av innholdet i denne kvalitative undersøkelsen, egner ANT seg som teoretisk rammeverk da den anser både menneskelige og ikke-menneskelige aktører som like viktige (Latour, 2005). ANT fokuserer ikke på å gi mening, da det er de prosessene som skjer mellom aktører som er av interesse. Denne studien dreier seg om de digitale teknologiene, altså materielle aktører, som barna bruker og er interessert i. For å finne ut hvordan barn oppfatter sin egen skjermtid, bruk av digitale teknologier og hva som påvirker dette, er ANT nyttig da de materielle aktørene ses på som symmetriske i forhold til de menneskelige aktørene.

Ved bruk av intervju som metode velger man å utforske en persons livsverden, subjektive meninger og verdier, og ved bruk av ANT kan man bryte ned og analysere betydningen av disse detaljerte beskrivelsene. ANT egner seg ikke nødvendigvis til å finne sannheter, men å se på fenomener innenfor informantenes livsverdener. I denne studien er ikke fokuset på hva som oppstår i sosiale prosesser menneskene imellom, men hva som skjer i møte mellom sosiale og materielle aktører – de digitale teknologiene. ANT gir et spesielt fokus på relasjonene mellom materielle objekter, sosiale praksiser og et syn på mennesker som en effekt av sosiomaterielle nettverk. Analysen vil dermed ikke kun handle om menneskelige aktører og deres handlinger, men også de materielle aktørene og deres plass i nettverket.

4 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for studiens forskningsdesign og metodiske tilnærming for å undersøke *hvordan barn 5-6 år oppfatter sin egen skjermtid og bruk av digitale teknologier, og hva som påvirker deres syn på dette*. Jeg vil først plassere studien i en kvalitativ forskningstradisjon, med en hermeneutisk og fenomenologisk forankring. Deretter vil jeg gjøre rede for metode for utvalg av informanter, datainnsamling og analyse av dataene. Til slutt vil jeg presentere og drøfte etiske hensyn knyttet til forskningen og kvalitetssikringen av studien.

4.1 Kvalitativt design

For å oppnå en forståelse av sosiale og kulturelle fenomener, er en kvalitativ studie naturlig å bruke (Thagaard, 2013) (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitativ forskningsmetode kan også omtales som eksplorerende, da metoden gir et godt utgangspunkt for å utforske fenomener man ikke har klare antagelser om at man vil finne i forkant av arbeidet. Siden dataene som er grunnlaget for denne oppgaven ble samlet av forskerne fra DigiGen-prosjektet på forhånd, har den kvalitative prosessen for meg vært eksplorerende.

4.1.1 Hermeneutisk og fenomenologisk forankring

I følge Kvale og Brinkmann (2015) er hensikten med hermeneutisk fortolkning å oppnå en valid og allmenn forståelse av hva en tekst betyr. Opprinnelig var hermeneutikken en fortolkning av tekster (Thagaard, 2013). Tolkning av, eller analyse av transkripsjoner av intervjuer kan ses på som dialog mellom forsker og teksten transkripsjonen utgjør. Forskeren fortolker informantens utsagn for å få tak i den dypereliggende meningen i budskapet som tolkes (Dalen, 2011). Hermeneutikk er en viktig form for refleksjon der man må legge til grunn at man ikke kan skille forskningen fra den forskeren som utfører den. Forskeren vil alltid, på en eller annen måte, tolke og anta objektet i studiet i noen grad (Alvesson & Sköldberg, 2018). I et intervju vil man kunne få frem informantens verdier, holdninger og bakgrunn. Med utgangspunkt i dette vil man kunne si at hermeneutikken kan være det vitenskapelige grunnlaget for intervju.

Ved å være bevisst på menneskets subjektive forståelse, har jeg valgt et fenomenologisk perspektiv for min forskning, som er basert på semistrukturerte forskningsintervjuer (Dalen,

2011) (Alvesson & Sköldbberg, 2018). Fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og det er sentralt innenfor fenomenologien å forstå fenomener ut fra informantenes opplevelse av omverden og hvordan de påvirkes av den (Thagaard, 2013). Fenomenologien søker en forståelse av hvordan individer oppfatter og tolker virkeligheten, og de meningene de tillegger sine erfaringer og opplevelser. Innenfor kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som blir brukt for å forstå disse subjektive opplevelsene og sosiale fenomenene, samt beskrive verden slik informanten selv oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2015). Semistrukturert intervju egner seg dermed for å avdekke disse fenomenene.

Hermeneutikk er vitenskapen om tolkning og fortolkningskunst (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er opprinnelig teorien om hva tekstforståelse er, og et av hovedtemaene i hermeneutikken sier noe om at man må se helheten for å forstå delene. For å forklare dette, finner vi den hermeneutiske sirkelen (Alvesson & Sköldbberg, 2018). Modellen forklarer hvordan vi trenger delene for å forstå helheten, og helheten for å forstå delene. For å kunne trekke slutninger ut fra et intervju, kan man ha et hermeneutisk syn på det ved at man må forstå delene, altså forståelsen av informantens svar, for å forstå helheten, det informanten sier og uttrykker. En tolker hva informanten har lagt frem i sine svar, og man fokuserer mer på selve forståelsen av dem enn forklaring.

4.2 Intervju

Dataene til denne oppgaven ble innhentet av de norske forskerne i DigiGen-prosjektet gjennom semistrukturerte intervjuer. På grunn av den pågående koronapandemien under datainnsamlingsperioden ble noen av intervjuene gjennomført på zoom og noen ved fysisk oppmøte. DigiGen-prosjektet er delt inn i flere arbeidspakker med ulikt fokus. Jeg har fått tilgang til arbeidspakke 3 som tar for seg barn 5-6 år. Dette er målgruppen jeg ønsket å forske på. Innenfor arbeidspakke 3 var fokuset på familier og barn, og informantene (foreldre og barn) ble intervjuet hver for seg. Det er også gjennomført fokusgruppeintervjuer med to til fire barn i hver gruppe, hvor en til to forskere intervjuet barna sammen.

I denne oppgaven vil det som kommer frem i intervjuene bidra til å svare på problemstillingen gjennom det verdifulle innblikket barna gir oss (Dalen, 2011). Målet er å få frem barnas oppfattelser og synspunkter rundt skjermtid og bruk av forskjellige digitale teknologier.

Gjennom intervjuene har barna fått mulighet til å komme med sine subjektive meninger og opplevelser, samt tanker og følelser rundt temaet.

4.2.1 Intervjustrukturen

For å skape en mulighet til å sammenligne resultatene fra de semistrukturerte intervjuene, er det utarbeidet en intervjuguide for de forskjellige intervjutypene, en for intervjuene av barn, og en for fokusgruppene (se vedlegg 2 og 3). Intervjuene er gjennomført ut fra denne guiden, men med mulighet for å legge til spørsmål og oppfølginger der intervjueren har sett det nødvendig. Et semistrukturert intervju legger til rette for en naturlig utdyping av spørsmålene utviklet i intervjuguiden (Nardi, 2016). I møte med barn vil det særlig være viktig med muligheten for å kunne utdype spørsmålene for å kunne oppklare misforståelser, og det gir intervjueren muligheten til å få utdyping av enkelte beskrivelser (Dalen, 2011).

Kvale og Brinkmann (2015) omtaler semistrukturert intervju som en god metode for å samle informasjon om en persons livsverden, samt gi innblikk i informantens subjektive forståelse. Metoden innebærer en mer fleksibel samtale rundt planlagte spørsmål, som kan gi et mer korrekt bilde av informantens syn på tematikken, da den åpner for å oppklare eventuelle misforståelser eller uklarheter (Cohen et al., 2007). Å kunne forklare hva man mener med et spørsmål vil i større grad sikre at informanten svarer på det man ønsker svar på, og dette vil kunne gi økt validitet. I møte med barn er dette særlig viktig, da barns tankevirksomhet kan ha en tendens til å hoppe raskt over på andre ting som opptar dem (Dalen, 2011). DigiGen valgte å bruke semistrukturerte intervjuer da metoden gir intervjueren fleksibiliteten til å ivareta barna og deres naturlige oppmerksomhetsspenn. Det overordnede målet for prosjektet var å få frem barnas egen stemme i forskningen rundt digitale teknologier, og få et innblikk i barnas liv og oppvekst med disse.

En tydelig fordel med semistrukturert intervju, er fleksibiliteten i metoden og muligheten for å stille oppfølgingsspørsmål (Cohen et al., 2007) (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gir også metoden en ulempe ved at viktige og relevante temaer kan bli oversett, da fleksibiliteten og spontane spørsmål blir ulike i de forskjellige intervjuene, noe som gjør resultatene vanskeligere å sammenligne og kan svekke reliabiliteten. Metoden er derfor hverken en helt fri samtale eller en metode for å skape lett sammenlignbare resultater. I intervjuene til denne studien er det noe tilfeldig hvilke digitale teknologier barna snakker om, da fleksibiliteten i

intervjuene og barnas vekslende oppmerksomhetsspenn gjør at noen av de digitale teknologiene barna blir presentert for ikke blir snakket om. Dette gjør at de kvalitative dataene ikke kan gjøres om til sammenlignbare tall, men det gir oss likevel et innblikk i de digitale teknologiene barna er mest opptatte av.

4.3 Utvalg av informanter

De informantene som takket ja til å være med på studien var, ifølge DigiGen, de som selv viste interesse for prosjektet via sosiale medier. Denne frivilligheten kan potensielt ha påvirket utvalgets sammensetning. Det ble opprinnelig forsøkt å rekruttere gjennom skoler og barnehager, men på grunn av den pågående koronapandemien var institusjonene overbelastet og rekrutteringen til intervjuene stanset opp. Gjennom forskernes nettverk av foreldre, ble oppfordringen om at relevante personer kunne ta kontakt delt på sosiale medier. Dette resulterte i en snøballeffekt med et mangfold av familier fra Østlandet og Sør-Vestlandet. Informantene er fra både urbane og rurale strøk i de to regionene i Norge. Videre inkluderer utvalget familier med ulike størrelser, strukturer og familieformer: familier med barn som bor i to husholdninger etter at foreldrene deres har skilt seg, familier med tre eller flere barn, samt kjernefamilier. Utvalget involverer familier fra ulike sosioøkonomiske områder med høy og lav inntekt og varierende utdanningsnivå. Det inkluderer også flerkulturelle familier, der en eller begge foreldrene er født utenfor Norge eller har innvandrerbakgrunn.

I arbeidspakke 3 var det ti familier der syv av ti hadde barn i alderen 5-6 år. Barn og foreldre ble intervjuet hver for seg. Et av de syv barna ble intervjuet sammen med en forelder, og jeg valgte derfor og ikke bruke det i denne studien, da jeg først og fremst ønsket å få frem barnas stemme. Det ble også gjennomført intervjuer med ti fokusgrupper i arbeidspakke 3, hvor fem av disse var med barn i alderen 5-6 år. Data fra disse fem fokusgruppene er også en del av datamaterialet til oppgaven.

Tabell 1 viser en oversikt over informantene i denne studien. Navnene til barna, fokusgruppene, og barna i fokusgruppene er fiktive.

Tabell 1 – oversikt over informantene som deltok i studien

Informant	Alder	Hvor ble intervju gjennomført	Format
Jack	5 år	Digitalt	Video + lydopptak
Ask	6 år	Hjemme	Lydopptak
Isak	6 år	Digitalt	Video + lydopptak
Leon	6 år	Hjemme	Lydopptak
Maya	6 år	Hjemme	Video + lydopptak
Eva	6 år	Hjemme	Lydopptak
Fokusgruppe 1	5-6 år	Barnehage	Video + lydopptak
Mia			
Sara			
Ida			
Fokusgruppe 2	5-6 år	Barnehage	Video + lydopptak
Line			
Omar			
Liam			
Fokusgruppe 3	5-6 år	Hjemme	Video + lydopptak
Siv			
Adam			
Even			
Fokusgruppe 4	5-6 år	Barnehage	Video + lydopptak
Vilde			
Nadia			
Jens			
Fokusgruppe 5	5-6 år	Barnehage	Video + lydopptak
Ina			
Ella			

4.4 Datainnsamling

Det er intervjuene med barn i alder 5-6 år jeg har sett på, både fokusgruppeintervjuene og intervjuene hvor det er ett barn alene.

Cohen et al. (2007) beskriver intervju som et fleksibelt verktøy da man kan samle inn informasjon både via verbal og non-verbal kommunikasjon. Dalen (2011) oppfordrer sterkt til å ta i bruk tekniske hjelpemidler i en intervjusituasjon, da man i større grad sikrer informantens egne uttalelser. Intervjuene til denne studien er alle tatt opp med lyd, og de fleste er også filmet. Dette gjør at man i større grad sikrer både verbal og non-verbal kommunikasjon. Filmingen av intervjuene har også gjort det mulig for meg, som har kommet inn i prosjektet etter at intervjuene var gjennomført, å studere det non-verbale i intervjuene. Lydopptakene har også vært nyttige i arbeidet med å gjøre meg kjent med dataene, og lydfilene, videofilene samt de transkriberte intervjuene har gitt meg et rikt innblikk i intervjuene som er gjennomført.

Totalt er det ca. tre timer og 10 minutter med lyd/video fra familieintervjuene med barna og ca. to timer og 25 minutter fra fokusgruppene. Alle fokusgruppene ble filmet, mens det var tre av de seks intervjuene med barna i familiene som ble filmet.

4.5 Dataanalyse

Kvalitative data må analyseres etter de er samlet inn. Denne prosessen må nødvendigvis innebære tolkning, og dette gjør den mindre nøyaktig enn for eksempel en numerisk fremstilling (Cohen et al., 2007). Det er derfor viktig å være bevisst på de tolkende holdningene forskeren naturlig har med seg inn i det sosiale møtet et intervju er. Gjennom analyse av dataene må man etterstrebe å se hele bildet av hva som kommer frem i intervjuene samtidig som de ulike delene må brytes ned i mindre kategorier for å kunne håndtere dem.

Da jeg ikke gjennomførte intervjuene selv, har heller ikke mine tolkninger vært en påvirkende faktor i de sosiale møtene med barna. Siden en intervjuers analyse starter i intervjuprosessen, var min fordel at jeg kunne se med et distansert blikk på helheten av dataene i større grad, da jeg ikke hadde med meg forhåndsdefinerte meninger rundt intervjusituasjonene.

4.5.1 Transkribering

Under transkribering får man god kjennskap til dataene i en studie, da det er en tidkrevende prosess (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkriberingen ble gjennomført av flere forskjellige personer tilknyttet DigiGen-prosjektet. Dataene var ferdig transkribert og jeg som forsker har ikke hatt mulighet til å påvirke prosessen da den allerede var ferdig da jeg kom inn i

prosjektet. Cohen et al. (2007) understreker at det er særlig viktig å lytte til opptakene i tillegg til å lese transkriberingene der andre har foretatt skrivingen. Dette er for å forhindre ufrivillig datareduksjon som skjer da tekst mangler non-verbal kommunikasjon, lyder og pauser som bidrar til å gjøre dataene rikere. Jeg gjorde meg derfor ekstra godt kjent med det transkriberte materialet gjennom å høre på lydfilene og lese de ferdige transkriberingene samtidig. Det var veldig nyttig å høre på lydfilene samtidig som jeg leste de transkriberte dataene, da det var lettere å forstå transkribererens tegnsetting. Noen steder i transkriberingen kom jeg over tegnsetting som viste til utydelig uttale eller forstyrrende lyder som gjorde informantens utsagn vanskelig å forstå. Lyd og video bidro i disse sammenhengene til å få en forståelse av hva som foregikk i intervjuet.

Noen steder i den transkriberte teksten har jeg sett det nødvendig å tilføye ord for å lage en meningsbærende setning. Ordene blir da satt i [klammeparentes].

Jeg har brukt materiale fra ca. 190 sider med transkribert data.

4.5.2 Metode for å tilnærme meg dataene og bryte ned til underkategorier

Alle intervjuene ble tatt opp med lyd og de fleste intervjuene ble også filmet. Da jeg skulle gjøre meg kjent med intervjuene var det først og fremst videoene av intervjuene jeg benyttet meg av. Etter å ha sett alle videointervjuene, lyttet jeg til dem som kun var tatt opp med lyd. Underveis gjorde jeg meg notater for å sammenfatte intervjuet noe. Etter å ha sett og hørt på alle intervjuene, leste jeg gjennom alle de transkriberte dataene. Jeg noterte meg overordnede temaer som kom opp i intervjuene, og skrev spørsmål til meg selv under hvert av temaene for å gå tilbake og undersøke om jeg kunne finne noen sammenfattende undertemaer. Jeg så nok en runde på videoene og hørte på lydopptakene og hadde den transkriberte teksten ved siden av meg for å tydeliggjøre hva som ble sagt slik at jeg i større grad kunne forstå hva den transkriberte teksten innebar.

Jeg leste så gjennom den transkriberte teksten igjen og klippet ut sitater som passet til hvert av temaene. Når jeg så hadde mange sitater, laget jeg en tematisk matrise hvor jeg lagde underkategorier for å systematisere og se hvor mange av barna som snakket om det samme. Uten å følge metoden eksakt har jeg til en viss grad gjort en tematisk analyse slik Braun og Clarke (2006) beskriver den. De omtaler tematisk analyse som en metode med klare

retningslinjer, men som likevel er fleksibel. De beskriver flere faser, hvor den første fasen handler om å gjøre seg godt kjent med dataene, gjerne gjennom transkribering. Denne fasen har jeg beskrevet tidligere i dette underkapitlet.

Videre ser jeg likhetstegn til måten jeg tematiserte dataene til denne oppgaven med de videre fasene i den tematiske analysen, som omhandler koding og det å lete etter temaer. I sin beskrivelse av tematisk analyse legger de vekt på at en innholdsrik tematisk beskrivelse av hele datasettet vil være en hensiktsmessig metode når man ikke kjenner til holdningene til deltakerne i studien (Braun & Clarke, 2006). Det vil være viktig at temaene er en representasjon av hele datasettet. Noe av innholdet og dybden i dataene vil kunne gå tapt, men en overordnet beskrivelse opprettholdes. Dette er også i tråd med den hermeneutiske sirkelen, hvor man må forstå delene for å forstå helheten. Ved å tematisere dataene på denne måten, ble datamaterialet mer håndterbart og jeg kunne gå videre i prosessen med analyse.

Da datamaterialet var ferdig innsamlet før jeg fikk tilgang til prosjektet var det en fordel for meg at det var kvalitativ metode som var brukt. Det gav meg mulighet til å se på de allerede innsamlede dataene for å se hvilke fenomener som lå der. Jeg har hatt en induktiv tilnærming til dataene da en slik tilnærming følger allerede åpne, konstruerte og spesifikke spørsmål fra virkeligheten vi lever i, med å se etter en fellesnevner i de ulike svarene i intervjuene (Alvesson & Sköldberg, 2018). En induktiv tilnærming søker svar i en retning jeg ikke vet hvor ender, og dette har vært min metode for å tilnærme meg dataene og med det problemstillingen.

4.6 Etikk

Etiske vurderinger må alltid tas i ethvert forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette underkapitlet presenteres mine og DigiGen sine etiske vurderinger rundt databehandlingen og forskningen.

Kvale og Brinkmann (2015) presenterer fire områder som bør tas i betraktning ved håndtering av etikk i forskningsprosjekter; *konfidensialitet*, *informert samtykke*, *konsekvenser* og *forskerens rolle*. Jeg vil videre presentere disse områdene med tanke på metoden som er brukt i dette prosjektet.

4.6.1 Konfidensialitet

Et grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er konfidensialitet. Konfidensialitet innebærer at de som gjøres til gjenstand for forskning har krav på at informasjonen de gir blir behandlet på en adekvat måte i tråd med samtykkeerklæring som informantene har inngått (Dalen, 2011). Som en del av DigiGen-prosjektet ble en større analyse for risiko og sårbarhet utført.

I et intervju gjort ansikt til ansikt er det ikke mulig å sikre full anonymitet (Cohen et al., 2007). Informantene må derfor stole på at forskeren opprettholder konfidensialitet gjennom å ikke publisere noe som gjør at dataene kan knyttes tilbake til dem. Det kan være etisk utfordrende å verne om en persons privatliv i en kvalitativ intervjuundersøkelse (Nardi, 2016). Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at anonymitet kan ikke garanteres som i en spørreundersøkelse, men de skriftlige avtalene som inngås binder forskeren juridisk til å ivareta informantens konfidensialitet. I forkant av intervjuene fikk foreldrene til barna informasjon om behandling av personvern, og hvordan opplysningene skulle anonymiseres og brukes.

Gjennom transkriberingsprosessen er konfidensialitet særlig viktig å ivareta, da ingen identifiserende informasjon skal bli med i de transkriberte dataene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er ikke bare informantens identitet som skal beskyttes gjennom denne prosessen, men også alle de snakker om i intervjuene. Barna snakker om søsken, venner og andre i sin omgangskrets i intervjuene og det er viktig at også konfidensialiteten deres ivaretas. For å sikre denne konfidensialiteten, er alle navn på personer, steder, dyr og lignende endret i transkriberingsprosessen.

Videre innebærer prinsippet om konfidensialitet at dataene som samles inn blir anonymisert. Anonymisering gjøres gjerne gjennom å opprette koder i transkriberingen og benytte fiktive navn (Dalen, 2011). Både navn på informantene, søsken og andre barna nevner i transkriberingene er anonymisert gjennom nye, fiktive navn brukt i denne studien. Fokusgruppene har også fått nye navn.

4.6.2 Informert samtykke

Informert samtykke innebærer at forskningsdeltakerne er innforstått med det overordnede formålet med studien, hovedtrekkene i designet, og risikoer og fordeler ved å delta i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene skal også sikres informasjon om at de når som helst kan trekke seg fra studien, og at deltakelsen skal være frivillig. De skal også få informasjon om hvem som har tilgang til deres svar, hvordan dataene skal brukes og hvor lenge dataene oppbevares. All denne informasjonen ble sendt ut til deltakerne i studien i forkant (se vedlegg 5).

De etiske utfordringene gjør seg synlig i studier hvor barn er informanter. Det kan diskuteres om barn har de samme etiske forutsetningene som en voksen person. I Norge trenger barn under 16 år samtykke fra foreldre, og det var derfor foreldrene som gav samtykke på sine barns vegne for å delta i denne studien. Forskerne bak Digigen har stor tro på barns egen rett til samtykke, og barna har derfor selv blitt gitt informert samtykke gjennom et skjema de fylte ut sammen med sine foreldre. Spørsmålene i samtykkeerklæringen er forenklet i forhold til foreldrenes samtykkeerklæring, slik at barna lettere skal kunne oppfatte hva den innebærer (se vedlegg 4).

4.6.3 Konsekvenser

Thagaard (2013) omtaler situasjoner hvor informanten sender motstridende budskap som et etisk dilemma. Hun poengterer at tonefall og kroppsspråk kan gi uttrykk for noe annet enn det som blir uttrykt med ord. Dette kan komme av at intervjueren stiller provoserende spørsmål eller provoserer frem motsetninger mellom informantens verbale og non-verbale budskap. Flere av intervjuene ble gjennomført digitalt over zoom, og det er derfor mulig at noe av kroppsspråk, ansiktsuttrykk og tonefall i større grad kan misoppfattes.

Objektivitet er-, i følge Kvale og Brinkmann (2015)-, et flertydig begrep, men i forskningssammenheng er det først og fremst et etisk krav. Objektivitet kreves for at forskningen skal bli sett på som valid. Den må være utført på en systematisk og kompetent måte for at den skal bli sett på som verifisert. Videre poengterer de at kvalitative forskningsintervjuer gir en objektiv forståelse av den sosiale virkeligheten, fordi intervjuet er en del av den språklige og sosiale virkeligheten som forhandles mellom mennesker. For at intervjueren skal oppnå objektivitet, bør provoserende spørsmål unngås, slik at man ikke

havner i et etisk dilemma. Jeg vil gå mer inn på konsekvenser i de to påfølgende underkapitlene.

4.6.4 Forskerens rolle

Som forsker sitter man i en maktposisjon (Kvale & Brinkmann, 2015). I en intervjusituasjon med en voksen og et barn vil den voksne forskeren sitte i en dobbel maktposisjon. Det vil være hensiktsmessig for forskeren å tenke igjennom hvordan spørsmålene og påstandene skal stilles og formuleres, slik at de blir lagt frem på en god etisk måte, samtidig som man skal forholde seg nøytral i sine meninger overfor informanten (Alvesson & Sköldberg, 2018). Det er en krevende balansegang mellom å stille spørsmål på en etisk god måte, og ikke legge for mye føring i spørsmålene. Dette er særlig viktig i en intervjusituasjon, hvor man sitter ansikt til ansikt med informanten. Gode etiske vurderinger i forkant av intervjuet vil kunne bidra i større grad til at informanten føler seg trygg nok på intervjueren til å komme med et ærlig svar (Cohen et al., 2007). Det vil hele tiden være en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015).

Metoden som ble valgt for datainnsamling til denne studien virker gjennomtenkt og passende ut fra alderen på informantene. Med en intervjuguide og en semistrukturert metode for intervjuene ville man i stor grad kunne få frem barnas tanker og meninger. Jeg vil likevel stille meg kritisk til selve gjennomførelsen av intervjuene, da jeg får inntrykk av at selv om det ligger en intervjuguide til grunn for strukturen av intervjuene, som også skal sikre reliabilitet og validitet av studien, så er det veldig store variasjoner for hvordan denne er fulgt. Barns tanker og oppmerksomhet fører til at intervjueren stadig blir dratt med i barnas verden, og det er varierende hvor gode de er på å gå tilbake til der de slapp i spørsmålene og temaene som ble snakket om. Dette fører blant annet til at ikke alle barna snakker om alle de digitale teknologiene som er på illustrasjonsbildene, som gjør det vanskelig å konkludere med om de kjenner til dem, eller om de bare velger å ikke peke på eller omtale dem.

Min forskerrolle i denne studien har vært å ta tak i de allerede innsamlede dataene fra DigiGen og bruke de til å belyse min problemstilling. Å komme inn i et allerede eksisterende prosjekt med gjennomførte intervjuer har gjort at jeg har måtte stille meg åpen til hva datamaterialet inneholder, mer enn å søke etter svar på spørsmål rundt problemstillingen. Jeg

har sett på det som positivt å komme utenfra og inn i et eksisterende prosjekt da det å stille seg kritisk kan være lettere når man selv ikke er direkte involvert i datainnsamlingen.

For meg var det veldig nyttig med videoopptakene av intervjuene. Det gjorde at jeg kjapt fikk et innblikk i hvordan intervjuer og informant var plassert i forhold til hverandre, i tillegg til at jeg kunne se deres ansiktsuttrykk og gester. Noen av intervjuene var kun tatt opp med lydopptager, men også det var veldig nyttig da barna lager mange lyder i deres måte å kommunisere på. Det var derfor mulig for meg å for eksempel skille mellom en positiv «mm» og en spørrende «mm».

4.6.5 Barn som informanter

Denne oppgaven er basert på data fra barn 5-6 år, og ved bruk av så unge informanter er det ekstra viktig å overveie etiske retningslinjer (Dalen, 2011). Barn og unge har særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder når de deltar i forskning. DigiGen har i forkant av prosjektet gjennomført grundige etiske overveielser basert på krav fra EU, som finansierte prosjektet. Det var et særlig fokus på at det er brukt sårbare informanter som datakilder.

Som sårbare informanter, har barn et ekstra krav til beskyttelse under de etiske retningslinjene for prosjektet. Dalen (2011) presiserer at det er spesielt viktig å ikke stille ledende og kompliserte spørsmål når man har barn som informanter. Barn kan lett oppfatte det som at det finnes et «riktig» svar på spørsmålet, og man vil dermed ikke få informantens egentlige mening. I intervjusituasjonene i DigiGen prosjektet gjorde intervjueren det klart i begynnelsen av hvert intervju at det ikke var noen riktige svar, men at de var interessert i informantens synspunkter og meninger. Informantene kan likevel ha forsøkt å respondere basert på det de trodde intervjuerne ville ha som svar. Et av grepene DigiGen gjorde for å få barna til å forstå at det ikke finnes noe riktig svar på spørsmålene, var at intervjueren kalte dem for eksperter.

I gjennomgangen av intervjuene ble jeg oppmerksom på at intervjuer ved flere anledninger stilte veldig ledende spørsmål. Dette gjør deler av datamaterialet utfordrende å bruke, da informantene ikke nødvendigvis uttrykker sine meninger, men henger seg på det intervjuer fører mot. Det er særlig viktig overfor barn at de ikke skal oppfatte at det finnes et riktig og galt svar, og selv om intervjuer innleder med å fortelle barna om dette, så stiller de likevel

mange ledende spørsmål. Jeg har valgt å ikke bruke dataene hvor barnas utsagn kun er basert på et ledende spørsmål fra intervjueren.

Intervju med barn vil være annerledes enn intervju med voksne (Cohen et al., 2007). Barn har blant annet andre måter å formulere seg på, og de har kortere konsentrasjonsevne.

Gruppeintervju kan være en god metode for å få frem barns syn på temaer, da det å være i gruppe kan skape motivasjon blant barna. Samtidig omtaler de ene-intervjuer som en god metode, og trekker frem en projeksjonsteknikk hvor man har bilder man viser barna. Metoden kan gi mindre bias, da barna fokuserer på bildene mer enn å lete etter hvordan de skal svare «korrekt». Intervjuene i denne studien er både ene-intervjuer og gruppeintervjuer. I ene-intervjuene er tempoet lavere og det er lettere for barnet å uttrykke sin mening, mens i gruppeintervjuene er tempoet høyt i form av at alle barna gjerne vil si mening, noe som gjør det noe vanskeligere for alle barna å komme til ordet, og for intervjuer å følge opp med oppfølgingsspørsmål. Samtidig gir barna i gruppeintervjuene hverandre trygghet og det skaper en mer naturlig samtale enn ved et en-til-en intervju (Cohen et al., 2007).

En annen projeksjonsmetode er å bruke konkrete objekter som dukker, bamser eller andre ting for å skape hendelser barna kan kommentere ut fra. I intervjuene gjort med barna blir disse teknikkene/metodene brukt, både i form av forskjellige bilder og ved at forskerne skapte en hendelse hvor de tok i bruk en dukke og en mobiltelefon og iscenesatte en hendelse som barna skulle kommentere.

Projeksjonsmetodene kan også ha vært en begrensning i intervjuene. Bildene kan ha begrenset hvilke teknologier barna snakker om. For eksempel så skal bilde av spillkontrollen være et bilde som representerer spillkonsoller. Om barna ikke kjenner igjen akkurat det bildet av spillkontrollen, da den de er kjent med ser annerledes ut, får vi ikke nødvendigvis vite om at de spiller på spillkonsoll. Projeksjonsmetoden kan derfor både være med på å avlede barna fra den kunstige intervju situasjonen som kan få dem til å føle på et press med å svare korrekt, og begrense dem i hva de snakker om og hvilke temaer.

4.6.6 Oppbevaring av sensitive data

Lyd og videoopptakene av intervjuene, samt de transkriberte dataene og samtykkeskjemaene, er oppbevart på Tjenester for Sensitiv Data (TSD). Dette er en sikker server i henhold til

GDPR standard. Tilgangen til denne serveren er kun gitt til dem som har noe med prosjektet å gjøre og er tidsbegrenset. For å øke sikkerheten ytterligere, krever serveren en to-faktorpålogging for tilgang. Informantene er informert om at dataene blir lagret i fem år. De er også informert om at de på et hvilket som helst tidspunkt kan velge å trekke seg fra studien og at i så tilfelle, så ville alle dataene de har bidratt med bli slettet.

4.7 Reliabilitet og validitet

For å sikre høy vitenskapelig kvalitet, krever forskningsintervju som metode en korrekt og representativ presentasjon av funn. Begrepene reliabilitet og validitet brukes om forskningens legitimitet (Thagaard, 2013). Reliabilitet knyttes til forskningens pålitelighet, og validitet til forskningens gyldighet.

For å ivareta reliabilitet og validitet i studien, er det utarbeidet en intervjuguide, og forskeren får tydelige beskjeder om hva som skal sies og gjøres og i hvilken rekkefølge (se vedlegg 2 og 3). Det er utarbeidet konkretiseringsmaterieell som blir brukt som ramme for intervjuene (se vedlegg 1). Dette sikrer i større grad at informantene forstår spørsmålene. Siden studien ikke holder seg til en streng tilnærming ved hjelp av intervjuguide, men åpner opp for et mer semistrukturert intervju, kan man likevel betvile metodens reliabilitet (Nardi, 2016). Et semistrukturert intervju vil være utfordrende å gjenskape for andre forskere, men med de samme rammene og intervjuguide vil jeg likevel påstå at studien har validitet.

En viktig mulighet ved bruk av semistrukturert intervju er at man kan få uventede svar, som kan føre til nye, uventede funn (Nardi, 2016). På den annen side vil ledende spørsmål kunne styre informantens svar til å passe intervjuers egne holdninger og meninger (Cohen et al., 2007). For at en intervjustudie skal være valid, må man være oppmerksom på slik bias.

Intervjuer og informant vil ubevisst ha med seg forskjellige kilder til bias inn i en intervjusituasjon. Da intervjueren skal forklare eller utdype et spørsmål, vil det være utfordrende og ikke legge føringer som for eksempel ledende spørsmål (Alvesson & Sköldberg, 2018). Kvalitativ forskning, til forskjell fra andre typer forskning, fremstilles ofte som kontekstuell da formen forsøker å studere fenomener innenfor sin egen kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuer og informant møtes ikke upåvirket av konteksten i et kvalitativt forskningsintervju. Det vil derfor være avgjørende for analysens resultat at intervjueren er bevisst egne holdninger og meninger for at studien skal være valid (Nardi,

2016). Intervjuerens egne synspunkter vil alltid til en viss grad være med på å farge noe av resultatene, og nettopp derfor er det viktig å være bevisst på dette.

4.7.1 Overførbarhet

Å vurdere resultatenes overførbarhet handler om at den forståelsen forskeren utvikler innenfor et forskningsprosjekt også kan være relevant utover det som faktisk er undersøkt (Thagaard, 2013). Da metoden som er brukt i denne studien er kvalitativ og antallet informanter er forholdsvis lavt, er ikke overførbarheten stor, men den er heller ikke vært noe mål. Det kan likevel være mulig å se sammenhenger mellom dataene som er samlet her og tidligere forskningsprosjekter rundt temaet, og temaene som kommer frem i denne studien kan være en indikator på hva man kan finne om man fortsetter å studere barns oppfattelse av egen skjermtid mer inngående. Sett på denne måten kan funnene i denne studien være et bidrag til forskningsfeltet rundt barns skjermtid.

5 Resultater og analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra intervjuene med barna, og fokusgruppeintervjuene. Resultatene er strukturert i fire temaer; *barnas bruk av digitale teknologier, negative og positive sider ved skjermtid, regler og retningslinjer og en verden uten skjerm*. Temaene er videre delt inn i undertemaer. Jeg vil presentere utvalgte eksempler fra intervjuene for å belyse temaene. Underveis i teksten vil jeg bruke det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 3 til å analysere dataene med hjelp av de utvalgte begrepene innenfor ANT. Jeg vil undersøke hvordan aktørene påvirker og endrer hverandre og hvilken rolle teknologien og andre faktorer spiller i dette samspillet. Jeg vil også se på om det er noe eller noen som har en sterkere forhandlingsposisjon eller forhandlingskraft i nettverkene, og hva dette gjør med stabiliteten i nettverkene.

Jeg har valgt å ikke oppgi antall for hvor mange av barna som bruker de forskjellige digitale teknologiene, siden det er tilfeldig hvor mange av barna som har snakket om dem.

5.1 Barnas bruk av digitale teknologier

Et av temaene som gikk igjen i intervjuene var hvilke digitale teknologier barna bruker skjermtiden sin til. Temaet *barnas bruk av digitale teknologier* er delt inn i undertemaene *digitale teknologier barna er opptatt av og bruker, hvor barna bruker digital teknologi og barnas bruk av digital teknologi med andre*.

5.1.1 Digitale teknologier barna er opptatt av og bruker

I intervjuene snakker barna om forskjellige digitale teknologier de kjenner til og hvilke digitale teknologier de bruker. Barna blir presentert for en rekke bilder (se vedlegg 1) hvor forskjellige digitale teknologier er illustrert. Det kommer frem i intervjuene at barna ikke bruker alle de digitale teknologiene de kjenner til. Av de digitale teknologiene barna snakker om i intervjuene er det tre typer som går mest igjen; nettbrett, telefon og tv.

Nettbrett

Den digitale teknologien som alle barna nevner eller peker på både i enkeltintervjuene og i fokusgruppeintervjuene er nettbrett. Leon spør intervjuer om et av bildene skal illustrere et nettbrett, hvor intervjuer bekrefter dette. Han forteller om at han pleier å bruke den mye. Isak

forteller om hvor deilig han syntes det er å spille og se på ting på skjerm. Han snakker om at han kan slappe av og «... Jeg vil se på iPad, jeg vil se på iPad hver eneste dag.» På spørsmål om han liker det godt, svarer han at det gjør han.

I nettverket som dannes av barnet, skjermen, foreldre, regler og retningslinjer, har foreldrene sterk forhandlingskraft. Funnene i studien tyder på at også skjermen i seg selv har stor forhandlingskraft. Barna er veldig opptatt av den, noen av dem vil helst bruke den hver dag hele dagen, og gjennom intervjuene omtaler noen av dem også at de ikke kan se for seg en verden uten digitale teknologier eller skjermer. Men foreldrene kan likevel ha en sterkere forhandlingsposisjon i nettverket, da det er de som setter reglene for skjermtid for barna. Barna som snakker om at de helst vil se på og bruke skjerm hver dag og helst hele tiden, underbygger at foreldrenes regler er en sterk aktør, der de ikke får bruke dem så mye som de skulle ha ønsket.

Barna bruker nettbrettet til å spille spill, gjøre lekser, se på Youtube, barne-tv, Netflix og høre på musikk. Ask svarer «mange typer spill, det er maange», på spørsmål om hvilke typer spill han har på nettbrettet. Barna ser også på forskjellige programmer på Youtube, Netflix og barne-tv, og av innhold forteller de om at de ser på Pokemon, Ninjago og Barbie. Flere av barna bruker nettbrettet mest til å spille, og noen bruker det kun til å spille.

De digitale teknologiene barna bruker inngår i et nettverk. Innenfor dette nettverket er barnet og de digitale teknologiene aktører som må forstås i en symmetrisk relasjon, hvor de påvirker hverandre, for eksempel nettbrettet og barnet. I nettverket barnet er en del av er nettbrettet sterkt *inskribert* som en spillemaskin, ved at noen av barna kun bruker det til spilling og ikke til noe annet. For andre aktører i nettverket, for eksempel foreldrene, vil nettbrettet være *inskribert* som en jobb-enhet eller dokumentbehandlings-verktøy.

Denne studien viser at barna bruker nettbrettet til flere ting, som for eksempel til lekser, se på video og til spilling. Nettbrettet inngår her i store nettverk med flere ulike aktører som kan være hverandres allierte gjennom at barna opplever glede ved å bruke nettbrett som spillmaskin og til annen underholdning. Dermed er bruken av nettbrett lystbetont, og forbundet med noe barna er engasjerte i og synes er gøy, så når leksene også skal gjøres på nettbrettet er dette en fordel med tanke på motivasjon for å gjøre lekser. Lekser har blitt innrullert i nettverket når barnet begynte på skolen, og ved at skolen bruker nettbrett til lekser

har det blitt inskribert med andre funksjoner. Endringen som skjer er at nettbrettet ikke lenger bare er en underholdnings-enhet, det er også en enhet som barnet gjør lekser på. Leksene er sterkt knyttet til skolen, og med skolen kommer også nye verdier og sett med forventninger til hva som skal gjøres. Bruken av nettbrettet må tilpasses, fordi skolen er en viktig forandring i barnas liv, og skolen har også forventninger og meninger om hvordan nettbrettet skal brukes. Andre aktører har kommet inn i nettverket: skolen, nye sett med regler for gjennomføring av lekser-, og forventninger. Nettbrettet i seg selv er tilsynelatende uforandret, men bruken av det og nettbrettets posisjon i nettverket blir annerledes.

Telefon

Nesten alle barna peker på eller snakker om telefon i intervjuene og de fleste av dem gjenkjenner telefonen blant illustrasjonsbildene. I fokusgruppe 2 legger intervjuer bildene utover bordet og ber barna peke på de tingene de kjenner igjen. Line peker på bildet av en telefon og sier «... Der ringer man, telefon.» Litt senere i intervjuet får hun se et bilde som skal illustrere en meldingstråd. Da sier hun: «Og der, der skriver jeg melding!» Barna bruker også telefonen til å spille spill og se på barne-tv og videoer. Av spill barna spiller på telefon forteller de blant annet om Pokemon go.

Det er varierende om barna har sine egne telefoner, om de låner foreldrenes telefoner eller om de ikke har telefon. Flere av barna forteller at de ikke er gamle nok til å ha telefon. Det er også noen som må dele telefonen med søsken. I fokusgruppe 4 snakker de om de forskjellige digitale teknologiene de kjenner til, og barna får spørsmål om de spiller alene eller sammen med andre. På dette svarer Nadia: «Jeg deler på telefonen med storebroren min.» I noen av fokusgruppene lagde intervjuer en situasjon hvor hun selv spilte barn, og i andre hadde hun med seg en dukke. I situasjonen hadde barnet tatt med seg telefon i sengen, og intervjuer ba barna om å spille foreldrene som kommer inn på soverommet og finner barnet i sengen med telefonen etter leggetid. Etter at de har spilt ut situasjonen sier Ina: «Jeg har ikke telefon.»

Telefonen har for noen av barna sterk inskripsjon som en enhet som kun brukes til å kommunisere med via ringing og å sende meldinger med. Funnene i studien viser likevel at for de fleste av barna så bruker de telefonen til underholdning, enten til spilling eller til å se på programmer med. Mange av dem er opptatt av telefon selv om de ikke har en egen. Selv om

barna ikke har like stor tilgang på telefon som nettbrett, er telefonen likevel en sterk aktør som blir snakket mye om av barna i intervjuene.

Tv

De fleste av barna gjenkjenner det illustrerte bilde av tv-en. Da Isak får presentert alle bildene av de forskjellige digitale teknologiene så forteller han at han gjenkjenner tv-en. Intervjuer svarer han bekreftende med at det stemmer at det er en tv. Isak sier videre: «Ja, det er en spill-tv.»

For noen av barna er tv-en den digitale teknologien de liker best. I fokusgruppe 2 ser de på bilde av tv-en og barna får spørsmål om de kjenner den igjen. Alle bekrefter dette. Så snakker de videre om hvilke av de andre digitale teknologiene på bildene de kjenner igjen. Barna får så spørsmål om hvilken av de digitale teknologiene de liker best. Liam svarer «tv.»

Tv-en blir av flere av barna brukt til å spille på. Intervjuer og Leon snakker om tv og han får spørsmål om han ser på noe på den, eller om han kanskje spiller på tv-en. Leon svarer: «Jeg pleier også å spille på tv-en.» De fleste av barna som forteller om tv snakker om at de bruker den til å se på forskjellige programmer og apper.

Ett barn omtaler tv-en som en *spill-tv*. For dette barnet har tv-en denne sterke inskripsjonen. Det er ikke nødvendigvis slik at tv-en ikke kan brukes til andre formål, men heller at spill er en av de mest fremtredende aktivitetene som er forbundet med den i dette nettverket. Barnet sier ingenting om at tv-en ikke blir brukt til andre ting enn spilling, men det er tydelig at for dette barnet har tv-en denne sterke inskripsjonen. Denne situasjonen kan forstås som et resultat av det komplekse nettverket mellom de materielle strukturene som tv-en representerer og at barnet tillegger de materielle strukturene forskjellige egenskaper i de sammenhenger de blir brukt.

Andre digitale teknologier

Sara i fokusgruppe 1 trekker frem bildet av høyttaleren. Hun spør hva bildet skal forestille. Intervjuer følger opp på en åpen og undrende måte med å spørre om det er noe de har sett før. Ida svarer «Ja. Jeg tror det er en mikrofon eller en høyttaler.» Intervjuer forklarer at hun tror at den som har tegnet bildene hadde tenkt at det skulle være en Google-høyttaler. Da sier

Sara: «Musikk». Intervjuer følger opp med å bekrefte at man kan spille musikk på en slik. Så sier Sara: «Det er en stor høyttaler og det betyr at det er musikk.»

Flere av de digitale teknologiene barna bruker har sterke inskripsjoner. Dette gir de uttrykk for på forskjellige måter gjennom intervjuene, for eksempel barnet som er veldig bastant når hun forteller om at Google høyttaleren kun brukes til musikk. Dette kan komme av at for dette barnet er det kun musikk hun har hørt på ved bruk av en smart høyttaler, hun har ikke blitt kjent med de andre funksjonene den har. Ved at høyttaleren har denne sterke inskripsjonen for hvordan den skal brukes, kan vi si at den har *handlekraft*, i form av at den fører til prosesser i nettverket den er en del av.

Noen av barna er opptatte av den digitale klokken. Noen av dem omtaler det som *ringeklokke*, og noen kaller det for *vekkerklokke på armen*. Eva trekker frem bilde av den digitale klokken og intervjuer spør hva man kan bruke den til. Hun svarer: «Man kan ringe andre i familien. Man kan ha sånn klokke og den kan man ringe med-, og høre på musikk [på]. Også tror jeg man kan spille på den, jeg vet ikke helt. Jeg skal få sånn til bursdagen.»

Line snakker om at hun liker *ringeklokke* best av alle de digitale teknologiene de ser bilder av. Intervjuer spør hva hun mener med ringeklokke. Line forteller at det er en klokke man ringer med. Intervjuer ber henne fortelle om en gang hun ringte med klokken og hvem hun ringte til. Line forteller at hun ringte til forskjellige familiemedlemmer.

Barna har kjennskap til digitale klokker. Den digitale klokken er i utgangspunktet en digital teknologi som viser hva klokka er, men som har utviklet seg over tid til å bli en digital teknologi med ulike bruksområder. Barna ser bilde av den digitale klokken, og det de forbinder denne digitale teknologien med er å ringe. For barna har klokken derfor en tydelig inskripsjon som telefon, et kommunikasjonsverktøy for å holde kontakten med foreldrene. Flere av barna som snakker om digital klokke sier at det først er når de begynner på skolen at de får en slik. I dette nettverket har derfor skolen en sterk forhandlingsposisjon, da barna ikke får klokke uten å ha begynt på skolen. I det barnet begynner på skolen blir den digitale klokken innrullert i familienettverket.

Et av illustrasjonsbildene viser en spillkontroll. I samtaler rundt dette bildet nevner barna bruk av Nintendo Switch og Playstation. Adam i fokusgruppe 3 forteller at han ofte spiller

Playstation hos den eldre fetteren sin. «Jeg er skikkelig god på et bilspill.» I fokusgruppe 4 snakker de om hva man kan spille på tv-en. Jens forteller: «... Også har vi Sonic spill på Playstation. Og det er kjempegøy».

Barnas omtale av egne spilleevner som gode kan sees som en effekt som påvirkes av flere aktører. For eksempel kan suksessen i spillet være avhengig av deres finmotoriske ferdigheter og evner til å håndtere spill-kontrollen. Men det kan også påvirkes av deres tidligere erfaringer med spillet og deres interaksjon med andre familiemedlemmer som spiller sammen med dem. Det at spillingen er gøy påvirker deres ønske om å spille mer. En kan også anta at spillingen kan bidra til økt sosialt samvær i familien ved å tilbringe tid sammen gjennom å dele en felles interesse.

Av andre digitale teknologier barna snakker om at de bruker, nevner de roboter. Ida forteller om at hun har roboter hjemme. Hun forteller at de er uten armer og at de har to hjul, og at hun og storebroren har hver sin. Hun får spørsmål hva de bruker robotene til, og til det svarer hun: «Vi bruker de på å leke. Visst du holder på en knapp på hodet så kan du si noen til dem så sier de noe tilbake. For eksempel hei du er snill. Og visst du trykker på den knappen så kan den si noen til den andre og så sier den andre automatisk noe tilbake.»

Barnas bruk av robotene sammen med søsken påvirkes av flere aktører. For eksempel kan barnas tidligere erfaringer og forståelse av teknologi påvirke deres valg om å leke med robotene. Søsken kan også påvirke hverandre når de leker med-, og utforsker funksjonene til robotene, ved å gi hverandre ideer om hva de kan bruke dem til og hvordan de kan samhandle med dem. Hvis knappen i eksemplet over har en tydelig inskripsjon som indikerer bruken, trengs ingen oversettelsesprosess. Om inskripsjonen derimot har vært svak har det vært en oversettelsesprosess hvor forhandlinger har skjedd for å komme frem til ønsket bruksmønster. Når denne funksjonen blir tatt i bruk endrer nettverket seg, og effekten blir en påvirkning av barnas lek og samhandling med robotene. For eksempel kan det å trykke på knappen være en måte for barna å eksperimentere med robotens funksjonalitet og å uttrykke seg på nye måter. Leken med robotene kan også være en måte for barna å lære og utforske sammen, og kan bidra til deres sosiale utvikling.

Av sosiale medier barna kjenner til nevner de Youtube, facebook og TikTok. Ett av illustrasjonsbildene viser TikTok logoen. Ella peker på bildet og forteller at hun vet at dette er

TikTok. Intervjuer bekrefter og spør om barna kjenner noen som bruker applikasjonen. Ella svarer at hun gjør det. På spørsmål om hva hun bruker det til svarer hun: «Ser på videoer man lager.» Hun får så spørsmål om hun har laget egne videoer på TikTok, og til det svarer hun bekræftende og føyer til at det gjør hun sammen med søsknene sine.

Dataene viser at sosiale medier er en aktør som kan ha en innvirkning på barnas kreativitet og sosiale samhandling. Ved å tilby en plattform for å se på og lage egne videoer, kan for eksempel TikTok påvirke barnas relasjoner med søsknene sine ved å gi en felles plattform for å dele interesser og oppleve kreativ utfoldelse sammen. Søsknene kan også spille en viktig rolle i samhandlingen. De kan være en faktor som påvirker barnas bruk av TikTok, ved å oppfordre dem til å bruke applikasjonen eller ved at de selv bruker den, som igjen gjør barna inspirerte og nysgjerrige. Søsknene kan også påvirke hverandre i hvordan de bruker applikasjonen, ved å samarbeide med dem om å lage videoer eller ved å gi tilbakemeldinger på innholdet de skaper. I dette familienettverket kan søsknene anses som sterke aktører med stor påvirkningskraft. TikTok er også en stor påvirkningskraft og iverksetter prosesser mellom de andre aktørene i nettverket. Barnet kan også påvirke søsknenes bruk av applikasjonen ved å dele sin entusiasme.

Alle barna bruker nettbrett, og de aller fleste bruker også telefon og tv. Det er få av dem som bruker sosiale medier, men det er flere av dem som kjenner til dem. Barna bruker de digitale teknologiene mest til spilling og se på forskjellige programmer. I tillegg bruker noen av dem de digitale teknologiene til å sende meldinger, ringe og lage videoer.

5.1.2 Hvor barna bruker digital teknologi

Barna bruker digitale teknologier på forskjellige steder. De fleste oppgir i intervjuene at de bruker digitale teknologier i stua, ved bordet, i kjelleren, nede i underetasjen, i sengen, 'på jobben' eller på skolen.

Barns oppfattelse av, og navn på steder kan noen ganger trenge en utdypelse. I et av intervjuene snakker Eva og intervjuer om skjermer og hvor hun bruker dem. Så sier Eva: «Vi pleier å se på sånn derre stor skjerm.» Intervjuer spør om hun mener en tv. Hun forteller videre at «På jobben, så da pleier vi også å se på den når den blir for liten.» Intervjuer spør om

hun mener at jobben er nede i underetasjen i huset. Til det svarer Eva at: «Ja, siden mamma har oppe-kontor der og pappa nede-kontor.»

Koronapandemien gjorde at jobben til foreldrene ble en aktør i barnets nettverk. Det at foreldrene i større grad trenger å jobbe hjemmefra ble for barnet en alliert i form av at jobbpc-en kunne bli en underholdningsskjerm for barnet. Ved at foreldrene trenger arbeidsro, får barnet jobben som alliert i nettverket og resultatet blir for barnet økt skjermtid. Jobben er for foreldrene en aktør i deres nettverk med en sterk inskripsjon, mens for barna er foreldrenes jobb også en aktør i deres nettverk, men den har en helt annen inskripsjon, nemlig muligheten for underholdning.

Leon får spørsmål om han pleier å bruke nettbrett i stua, på rommet, på kjøkkenet, eller alle tre stedene. Han svarer: «Jeg pleier å være på stua, og når mamma er i møte da pleier jeg å være nede.» Intervjuer følger opp med å spørre om de har kjeller i huset sitt også. Leon bekrefter med «Mm» (ja-lyd). Maya forteller om hvordan hun noen ganger pleier å se på nettbrett i sengen og forteller at hun synes det er ganske bra. Videre forteller hun at av og til får hun lov til å bruke nettbrett ved spisebordet også.

Barnas valg av steder å bruke nettbrettet kan påvirke deres interaksjon med andre familiemedlemmer. For eksempel kan det å bruke nettbrettet på soverommet ha innvirkning på deres søvnvaner og helse, mens det å bruke nettbrettet i stuen kan påvirke deres sosiale interaksjoner med familiemedlemmer. Nye aktører kan komme til i nettverk som gjør at de stadig er ustabile og det må forhandlinger til. De som har foreldre som jobber hjemmefra har jobben til foreldrene som aktør i nettverkene, og de kan noen ganger føre til endringer for hvor barna bruker skjerm. Som i eksemplet over da mor skal ha møte, jobben blir en aktør, og prosessen med forhandlinger som skjer i nettverket fører til at barnet må flytte på seg.

Av de forskjellige stedene barna bruker digitale teknologier er det flest som oppgir at de bruker dem i sengen, i stuen eller ved bordet.

5.1.3 Barnas bruk av digitale teknologier med andre

I intervjuene oppgir barna forskjellige personer de bruker digitale teknologier med. De nevner bruk sammen med foreldre, søsken, fetter og venner.

Ina ser på illustrasjonsbilde av spillkontrollen. Hun forteller at pappa pleier å spille med en sånn kontroll. Intervjuer følger opp med å spørre henne om hun pleier å spille sammen med pappa. Ina svarer: «Og mamma og lillebror». Intervjuer spør om hele familien spiller sammen, og det bekrefter hun.

Intervjuer spør barna i fokusgruppe 4 om de pleier å spille mest alene eller om de spiller med andre. Jens svarer: «... jeg har spilt det Sonic-spillet alene to ganger og de andre gangene har jeg spilt det sammen med mamma og pappa. Det er egentlig fire-player, men jeg har bare tre i familien min.»

I fokusgruppe 2 snakker de om et av illustrasjonsbildene som viser fire personer på et gulvteppe hvor alle sitter med hver sin skjerm (telefon eller nettbrett). Intervjuer spør om dette er en situasjon som kunne skjedd hjemme hos noen av barna. Liam svarer at hjemme hos han kunne det skjedd. Intervjuer følger opp med å spørre om de gjør sånn hvis de for eksempel har besøk av venner. Omar svarer ja, mens Line svarer: «Nei, ikke jeg. Fordi da vil jeg helst leke med [dem].»

I noen av familienettverkene er spilling en sterk aktør. Mange av barna spiller sammen med noen av familiemedlemmene sine. For noen av barna har skjermen og spillingen en sterk forhandlingskraft i nettverket, som gjør at de prioriterer spilling over andre ting. I eksemplet med Line er vennene som kommer på besøk en sterkere forhandlingskraft, da hun helst vil leke med dem ved å gjøre andre ting enn spilling. Dette er et interessant funn, da dataene viser at for noen barn er skjermen en så sterk forhandlingskraft at selv om de får besøk, så vil de likevel spille.

Av alle personene barna nevner i intervjuene er det foreldrene flest av dem nevner at de bruker digitale teknologier med. Det er få av barna som sier at de bruker skjerm med venner, mens en god del av dem nevner at de bruker skjerm med et eller annet søsken.

5.2 Negative og positive sider ved skjermtid

I intervjuene forteller barna om både negative og positive sider ved bruk av skjerm og skjermtid.

5.2.1 Barnas negative holdninger til skjermtid og skjermbruk

I flere av intervjuene uttrykker barna egne eller andres negative holdninger til skjermtid og skjermbruk. De snakker om negative konsekvenser av å spille eller bruke skjerm på andre måter for lenge, eller for sent mot leggetid. I fokusgruppe 2 leker de med dukken som har lagt seg i senga og sneket med seg telefon. Intervjuer spør om dette er noe barna får lov til hjemme. Liam svarer: «Noen ganger ja, noen ganger nei.» Line svarer at hun ikke får lov. Intervjuer følger opp med å spørre om hva hun syntes om det. Da svarer Line: «Ehh, fordi da blir jeg våken. Mamma sier at jeg blir våken i øynene, og da tar det lang tid før jeg sovner, og da må jeg drikke vann også må jeg gå på do.»

De fleste av barna får ha med seg telefon eller nettbrett i sengen. Noen gjør det selv om de ikke alltid får lov. Som sagt har foreldrene en sterk forhandlingsposisjon når det gjelder skjermbruk, og begrunner regelen overfor barna. Det at barna videreformidler begrunnelsene i intervjuene, understreker den sterke posisjonen forelderen har. Foreldrenes begrunnelser og holdninger har blitt innrullert i nettverket, og barnet videreformidler disse som gitt. Barna forteller også at noen ganger er det lov med telefon i sengen. I denne sammenhengen foregår en translasjon av reglen om skjerm i sengen, hvor det er grunn til å tro at det har foregått en forhandling mellom barnet, telefonen og foreldrenes regler i forkant.

I en annen fokusgruppe dramatiserer de også situasjonen med barnet som har med seg telefon i sengen. Barna, i rolle som foreldre, sier til intervjuer, som spiller barn, at hun ikke får ha mobilen i senga. Intervjuer lurer på om det er noen grunner til at hun ikke får ha telefonen i senga. Nadia svarer at hun kan bli avhengig. Vilde er enig med Nadia og sier det samme. Intervjuer stiller seg spørrende til at hun kan bli avhengig. Så sier Jens: «Og dessuten kan du trykke på noe feil og kjøpe noen spill.»

Noen av barna snakker om hvordan bruk av skjerm kan føre til skade, blant annet nevner de at det kan være skadelig hvis man ser for lenge på tv. Jens i fokusgruppe 4 er undrende overfor Nadia, som ikke får lov til å se på Youtube, og lurer på om: «Er det så mange skytegreier som kommer fram?» Nadia svarer med at mammaen hennes sier at de må prate om det. Intervjuer forsøker å få henne til å forklare mer hva hun mener, men Nadia svarer med at hun ikke vil prate mer om det.

I intervjuene nevner barna noen konkrete ting de har negative holdninger til. Flere av dem nevner Youtube, at det får de ikke se på og noen sier også at de ikke liker Youtube. I intervjuet med Leon spør intervjuer om det er noe han synes er dumt med digitale teknologier. Til det svarer han: «TikTok er litt dumt.» Intervjuer lurer på hvorfor han mener det. Til det svarer han: «For at de gjør farlige ting.»

Foreldre er aktører som kan påvirke de andre aktørene i nettverket. Data i denne studien viser at det å sette opp regler og retningslinjer for barnas skjermbruk, for eksempel begrensninger på skjermtid, bestemte typer innhold som er tillatt eller ikke tillatt, og tilsyn med barnas skjermaktiviteter, gjenspeiles i foreldrenes ulike tilnærminger til skjermbruk. For eksempel kan vi anta foreldre ha oppfatninger om barnas helse, sikkerhet og læring, og disse oppfatningene kan bli gjenstand for begrensninger i skjermbruk. Slike holdninger og verdier blir aktører i nettverket, som påvirker andre aktører. I eksempelet med Leon som forteller om at det skjer farlige ting på TikTok kan vi anta at foreldrenes holdning til barnets sikkerhet er en aktør med sterk forhandlingskraft, som sammen med aktøren TikTok, og andre aktører i nettverket, fører til at Leon syntes TikTok er dumt.

Ask forteller om at han får vondt i nakke og rygg av å bruke nettbrett og telefon. Han forteller om at han spiller forskjellige spill, og så viser han hvordan han krummer ryggen og henger over skjermen. Videre peker han ut illustrasjonsbildet av telefonen og forteller om at han pleier å bruke den, men at han da får så vondt i ryggen.

Noen av barna opplever smerter ved bruk av skjerm, og de forteller at de bruker skjerm veldig mye. Det ville vært naturlig å tenke at smertene ville føre til en endring i bruken av skjerm, men barna forteller derimot at de fortsetter å bruke skjerm mye. Dette funnet viser hvor sterk aktør skjermen er i nettverket: selv om smertene oppstår, fører ikke denne endringen til endring i bruk. I dette nettverket kan vi si at skjermen er en motstandsdyktig mobilitet, ved at skjermbruken opprettholdes selv om det kommer nye aktører til i nettverket i form av smerter.

Av de negative tingene barna snakker om i intervjuene nevner de noen fysiske og psykiske konsekvenser av skjermbruk, som at man blir værende våken om man bruker skjerm for sent på kvelden og at man kan bli avhengig av å bruke dem, i tillegg til at man kan få vondt i nakke

og rygg ved bruk av skjerm. Barna uttrykker også negative holdninger til innhold som enten er skummelt eller farlig.

5.2.2 Den digitale verden gjennom barns øyne

Et av hovedmålene med denne oppgaven er å få frem barnas stemme rundt skjermtid og skjermbruk. Gjennom intervjuene kommer de med forskjellige positive utsagn rundt skjermbruk og skjermtid.

Flere av barna viser positive holdninger til skjermbruk. I intervjuet med Jack snakker de om han hadde kjedet seg hvis han ikke kunne spille spill. Intervjuer stiller spørsmål om hva han liker best av å bygge Lego eller spille. Han svarer at han liker best å spille på nettbrettet. Intervjuer følger opp med å spørre om han kommer på noe han liker bedre. Til det svarer han at det ikke er noe han liker bedre enn å spille på nettbrettet.

Under Ask sitt intervju utbryter han: «Å, dette elsker jeg, gaming ass!» Isak får spørsmål om han blir glad når han får lov til å sove med nettbrett. Han svarer bekræftende og får så spørsmål om hvorfor han blir glad. Til det svarer Isak: «Fordi da kan jeg få litt ro og fred i ørene.»

På spørsmål om hva barna syntes er det beste med forskjellige digitale teknologier, er det flere som nevner at de liker best å spille. Isak svarer: «At da får vi fri, at da trenger vi bare å vinne og bare konsentrere, jeg konsentrerer meg nesten bare om spilling.» Intervjuer spør om han får slappe av litt. Til det svarer han: «Ja, da blir det litt ro i hjernen, men det blir heilt firkanta i trynet».

Funnene i denne studien viser at barna opplever ro og fred når de kan spille spill på digitale teknologier. Det at barna opplever det som avslappende og som en rolig stund hvor de kan konsentrere seg kun om spillingen er et interessant funn. Nettbrettet er en digital teknologi som blant annet kan brukes til å se på videoer og spille med. Når barna uttrykker at de opplever at spilling på nettbrett kan gi dem ro og fred har nettbrettet blitt omformet fra å være en digital teknologi som stimulerer til lek og underholdning til at den blir en digital teknologi hvor de kan slappe av ved å bruke nettbrettet til spilling. Dette er etter min oppfatning et

overraskende funn, da vi vanligvis oppfatter spillteknologi som stimulerende for barn, men her ser vi at den faktisk også kan roe dem ned.

Barna er positive til skjermbruk og uttrykker dette gjennom å snakke om at det ikke er noe de liker bedre enn å bruke skjerm og spille. De uttrykker også mye glede og engasjement rundt hva de har av forskjellige digitale verktøy, og-, gir mange detaljer rundt de forskjellige spillene de spiller. De snakker om hvordan skjermbruk kan hjelpe dem å roe ned og konsentrere seg over lengre perioder.

5.3 Regler og retningslinjer

Temaet regler og retningslinjer er delt opp i to underkategorier; *Barnas oppfatning av regler og retningslinjer* og *barnas oppfatning av ulikheter i regler og retningslinjer for skjermtid*.

5.3.1 Barnas oppfatning av regler og retningslinjer

I intervjuene uttrykker barna på forskjellige måter oppfatninger av regler og retningslinjer de har for bruk av skjerm. De snakker om regler for bruk ved spisebordet, om de har faste regler, om de bruker skjerm mer enn de får lov til og om de kan bruke skjerm i sengen når de skal sove.

Mange av barna snakker om det er lov eller ikke å ha med telefonen eller nettbrett i senga når de skal sove. Noen få svarer at det får de ikke lov til, men de fleste av dem svarer at de får lov. Intervjuer spør Maya om hun er heldig, eller om det er vanlig at hun får lov til å ha med seg telefon eller nettbrett på senga. Maya svarer at det er vanlig. På spørsmål om barna får lov til å spille eller bruke skjerm når de vil, er det veldig varierende hva de svarer. Både Jack og Ask gir uttrykk for at de ikke alltid får bruke skjerm. Ask får spørsmål om de har noen regler for spilling og bruk av nettbrett hjemme. På det svarer han at de har spilltid. Intervjuer følger opp med å spørre om hvordan det er. Han svarer: «At mamma bestemmer når vi skal spille.» Intervjuer spør videre om han vet hvor lang spilltiden er, men det vet han ikke.

Det er flere barn som svarer at de vil spille mer enn de får lov til. Isak snakker om at han vil se på nettbrett hver eneste dag. Intervjuer spør om han liker det veldig godt, og han svarer at det gjør han. Intervjuer følger så opp med å spørre om Isak har lyst til å spille mer enn han får lov til, og på det svarer han også ja. Litt senere spør intervjuer om han får lov til å spille så

mye som han vil. På dette spørsmålet svarer Isak: «Jeg har lyst til å spille så mye som jeg vil, men jeg får ikke lov til å spille så mye». Han får også spørsmål om de har noen regler, og da svarer Isak: «Det er sånn at vi har skjermtid.»

I nettverket av aktører ser vi at bruken av nettbrett i noen tilfeller fører til et ønske om økt bruk. Barna uttrykker at de er veldig glade i å spille på nettbrett og at det ikke er noe de heller vil gjøre mer. Gleden barna uttrykker ved å spille på nettbrett sier noe om hvilken sterk rolle skjermen har i dette nettverket, og at i relasjoner der barn og nettbrett interagerer, fungerer de positive følelsene barnet får som en sterk aktør med stor forhandlingskraft.

Barna gir uttrykk for at de gjerne skulle ha brukt skjerm mer enn de gjør. I dette kan vi se uttalelsen slik at hadde det vært opp til barna selv, så hadde de brukt skjerm hele dagen hver dag. I denne sammenhengen er reglene for begrenset skjermtid en motstandsdyktig mobilitet i nettverket. Barna uttrykker et ønske om mer og hyppig bruk, men på grunn av at reglene som omhandler skjermtid er stabilt tilstedeværende i nettverkene barna er en del av, så bruker de ikke skjerm hele tiden. Forhandlingskraften og styrken av inskripsjonen til regelen fører til begrensninger for skjermtid. På denne måten kan regelen være en motstandsdyktig mobilitet.

I flere av intervjuene svarer barna at de ikke får ha med seg skjermer til matbordet. På spørsmål om dette svarer Line: «Nope! Vi må legge bort alt». Noen av barna snakker om at det er greit å bruke telefon ved matbordet hvis det er noen som ringer, men at de ellers ikke får bruke noen form for skjerm der.

Dataene viser at det er store variasjoner i barnas regler for bruk av skjerm. Barna viser at de er tilpasningsdyktige da reglene kan endres etter situasjonen. Når telefonen ringer mens de sitter ved matbordet er det greit å ta telefonen. Telefonen har i denne situasjonen en sterk forhandlingsposisjon i nettverket. Det er i utgangspunktet en regel om at telefon ikke kan brukes, men telefonen er ikke en passiv aktør i nettverket. Når den endrer form, agerer aktørene annerledes. Det stabile nettverket som telefonen-, og alle familiemedlemmene er en del av ved matbordet endres, og ringingen innrulleres og fører til at telefonen kan tas i bruk.

Noen av barna har ingen skjermtid eller regler for bruk av skjerm, men mange har noen former for regler. Leon forteller at han pleier å bruke skjerm i helgene, og Maya forteller at det ikke er lov å spille for sent på kvelden. Flere barn forteller at de får spille før de skal legge

seg. I fokusgruppe 1 sier alle barna at de får lov til å spille før de skal legge seg. Sara forteller: «Rett før jeg skal legge meg pleier jeg å sitte på telefonen til mamma og spille».

For noen av barna er reglene strengere enn for andre. Even forteller om at han har skjermfri uke, siden han har mast så mye om å få spille mer etter at skjermtiden er over. Han forteller videre at det bare er i helgene han kan bruke skjerm nå. Intervjuer spør om han synes det går greit, og det svarer han at han synes.

Funnene i studien tyder på at selv om barna opplever strenge regler for skjermbruk så aksepterer de dem. I eksemplet hvor barnet har mast for mye om økt skjermtid ser vi den streke forhandlingsposisjonen til foreldrene. De setter streke begrensninger for skjermtid for barnet. For barnet er det tydelig at skjermen er en sterk aktør, da han fortsetter å mase om mer bruk, selv om skjermtiden er brukt opp. Flere av barna opplever begrensninger i skjermtid, og har kun lov til å spille på visse tidspunkter på dagen eller i uken. I disse familienettverkene har foreldrene sterk forhandlingsposisjon, og for noen av barna oppleves nettverkene som stabile, da reglene er faste og ikke mulig å endre på.

5.3.2 Barnas oppfatning av ulikheter i regler og retningslinjer for skjermtid

Barna uttrykker sine oppfattelser av ulikheter i regler og retningslinjer for skjermtid. Flere av barna snakker i intervjuene om at de voksne får lov til mer enn dem når det kommer til skjermtid, og de sammenligner seg selv med andre.

Barna uttrykker hvordan mamma og pappa får lov til å ta telefonen når den ringer eller sende SMS ved bordet under et måltid, mens det får ikke de lov til. Eva får spørsmål om regler for skjermtid og om det er forskjellig for voksne og barn. Hun svarer: «Voksne får lov til å være oppe lenger og de får lov til å spille ved middagsbordet.» Intervjuer følger opp med å spørre om de voksne virkelig får spille ved middagsbordet, og om barna ikke får lov. Da svarer hun: «Nei, men når vi har gjester da får ikke heller pappa og mamma lov til å spille. Det er mest pappa som spiller ved matbordet.» Videre lurer intervjuer på om hun syntes det er urettferdig, og på det svarer Eva at hun ikke synes det er urettferdig fordi det er ved middagsbordet. I fokusgruppe 5 kommer samme tema opp, hvor intervjuer spør barna om mammaer og pappaer får ha mobiltelefon ved bordet når de spiser. Barna forteller at foreldrene får ha

mobilen ved matbordet når de spiser, at de kan snakke i telefonen og spille spill mens de sitter sammen ved bordet.

Dataene viser at barna gir uttrykk for at de oppfatter ulikheter i regler og retningslinjer for skjermtid for dem selv og foreldrene. Gjennom barnas stemme kan vi se at de ikke skiller på om foreldrenes bruk er jobbrelatert eller om de sitter og spiller. Barna oppfatter all bruk av skjerm som lik sin egen. Vi kan anta at for foreldrene er den primære inskripsjonen i en mobil et arbeidsverktøy som de bruker til epost, og annen kommunikasjon med arbeidsplassen. Funnene i studien viser at for barna er mobiltelefonens inskripsjon en spillmaskin, en tv, og en enhet til å ringe og skrive melding med. Når foreldrene har med seg mobiltelefonen og bruker den ved middagsbordet vil barna, på grunn av sin egen forståelse av hva mobiltelefonen er, ikke nødvendigvis koble foreldrenes mobiltelefonbruk ved middagsbordet til annet enn spilling.

Likevel aksepterer barna at foreldrene har ulike regler for bruk av skjerm ved middagsbordet, da de gir uttrykk for at det er helt normalt. Det øyeblikksbildet vi får gjennom intervjuene med barna i denne studien viser at nettverket rundt situasjonen ved middagsbordet er i stadig endring. Et av barna forteller om hvordan reglene for foreldrene endrer seg når de har besøk. Da har ikke foreldrene lenger lov til å bruke telefon ved matbordet. Det er en ny aktør som fører til at nettverket endrer seg. Når det kommer noen på besøk skapes allianser mellom aktørene i det midlertidige nettverket som oppstår, og effekten blir at de nye aktørene innrulleres i nettverket, og de nye aktørene får større innflytelse, som for eksempel høflighetsregler.

At mamma og pappa har forskjellige regler for skjermbruk er det flere av barna som forteller i intervjuene. Barna forteller at når en av foreldrene er borte så sier den andre ja til noe som de i utgangspunktet ikke har lov til. På spørsmål om de har lov til å ha telefon i senga svarer Liam i fokusgruppe 2: «Jeg får noen ganger lov av pappa.» Jack forteller også om at da mamma var borte så fikk de lov av pappa å spille på nettbrettet. Et av illustrasjonsbildene viser en situasjon ved et bord hvor alle spiser bortsett fra en av personene som sitter med en telefon/nettbrett i hånda. I fokusgruppe 1 forteller Sara om at pappaen pleier å ha med mobiltelefonen ved matbordet når de spiser. Ida fortsetter og sier at det gjør hennes pappa også, og at hun noen ganger får lov å spille ved matbordet. Intervjuer spør om det alltid er sånn, og da svarer hun: «Det er bare på kveldsmat vi får lov å spille noen ganger. Og spise litt

godteri siden mamma er borte. Og vi får lov til å spille da. Også visst vi ikke spiser middag før vi skal spille så blir det ikke noe spilling på dagen. Så vi må spise middag før vi får spille.»

Innsyn i familienettverkene gir oss et øyeblikksbilde av hvordan aktørene samhandler der og da, og de er også dynamiske i form av forhandlinger om endringer i skjermbruken. Når barna ikke får lov til å spille ved matbordet kommer følgende aktører i spill: barna, regelen om å ikke spille ved bordet når de spiser, skjermen som barnet spiller med og en av foreldrene som opprettholder reglene. Nettverket er stabilt, helt til regelen om å ikke spille ved bordet endres på da den forelderen er borte og barnet likevel får lov til å spille ved bordet av den andre forelderen. Det settes da i gang forhandlinger i nettverket, og det blir ustabil da en forelder med sterk inskripsjon forsvinner fra nettverket. Nettverkseffekten av forhandlingsprosessen blir at bordet som har vært til å spise ved blir endret til å være et sted barnet også kan spille. Resultatet av forhandlingene viser hvordan aktørene tilpasser seg hverandre, og forhandlingene kan på den måten føre til nye bruksmønstre. I dette eksemplet blir det at den sterke aktøren, forelderen som er borte, en alliert for barnet, da fraværet fører til økt skjermtid. Barnet uttrykker det som noe positivt og gøy at hun får lov til å spille ved matbordet noen ganger og det at det kun skjer ved bestemte anledninger, når denne ene forelderen er borte.

Barna sammenligner seg selv med andre. De sammenligner seg aller mest med søsken, og noen sammenligner seg også med venner eller andre i sin omkrets. Barna snakker om at andre får lov til å spille mer enn de selv får lov. Noen ganger er grunnen forskjell i regler på grunn av alder og andre ganger er det forskjeller i regler fra familie til familie. Flere av barna snakker om at når de blir like store som søsknene sine så får de mer skjermtid, og flere av dem kobler dette opp mot å begynne på skolen. De snakker om hvordan storebror eller storesøster har egne digitale enheter som de gjør skolearbeid på, men også at de får spille lenger enn dem. Maya snakker om hvordan det er forskjell på seg selv og lillebroren. Hun har en regel om at hun må gjøre leseleksen før hun får lov til å se på barne-tv, mens lillebroren kan se med en gang. Videre forteller hun hvordan broren har skjermtid, men ikke hun. Intervjuer spør om hun vet hvorfor. Og på det svarer Maya: «Jeg tror det er fordi han spiller mer enn meg ... Siden jeg har mest besøk og han har mest spilling.»

I studien ser vi at skjermbruk har virkning på familiedynamikken, som er kompleks og stammer fra interaksjon mellom ulike aktører inkludert foreldre, barn, digitale teknologier og

sosiale normer. Skjermbruk bestemmes ikke kun av barn, foreldre eller teknologi, men fremstår snarere gjennom dynamiske interaksjoner mellom disse aktørene. Et eksempel er ett av barna som må gjøre lekser før hun får lov til å se på barne-tv. Hun poengterer at lillebroren får lov til å se på barne-tv mer enn hun får lov til. Barnet har her en oppfatning av at hun får se mindre barne-tv på grunn av leksene, og forhandlingene i nettverket blir dermed mellom leksene, barnet, foreldrene og barne-tv.

I nettverket som lillebror er en del av er ikke leksene en aktør, da han ikke har begynt på skolen enda. I intervjuet forteller barnet at lillebror har skjermtid, siden han spiller mer. I lillebrors nettverk er derfor skjermtid og de reglene som er satt rundt det en sterk aktør i hans nettverk. Innad i denne familien er nettverkene ulike for barna, selv om de bor i samme hus og har de samme foreldrene med de samme verdiene og holdningene. Da lekser ble innrullert i barnets nettverk da hun startet på skolen, måtte en endring til, og aktørene satte i gang nye forhandlinger, som førte til at barnet måtte gjøre lekser før barne-tv, siden leksene hadde en større forhandlingskraft i nettverket enn barne-tv.

Barna gir uttrykk for at de oppfatter ulikheter i regler og retningslinjer for skjermtid. Foreldrene får lov til mer enn dem selv, og at det er forskjell på dem selv og søsken. Flere omtaler hvordan storesøsken får lov til mer enn dem selv, mens et av barna forteller at lillebroren får lov til mer enn henne, som må gjøre skolearbeid først.

5.4 En verden uten skjerm

Den digitale generasjonen vokser opp i en verden full av digitale teknologier og skjermer overalt. Men hva om det ikke fantes noen digitale teknologier lenger? Et av spørsmålene alle barna fikk var hva de hadde gjort hvis alt av digitale teknologier ble borte og ingen skjermer fantes lenger. Svarene på dette spørsmålet var to-delt. Noen av barna var veldig tydelige på at da måtte de laget eller funnet opp digitale teknologier selv, mens andre utrykte at de syntes det hadde vært leit om skjermer ble borte, men at de hadde funnet på andre ting i stedet.

Jack får spørsmålet formulert slik: «Hva tror du hadde skjedd hvis du aldri kunne spille? Hvis alle iPader og alle spill ble borte?» På dette svarer han veldig kjapt at: «Da er det bare å se på tv.» Intervjuer følger opp med å forklare nærmere at alle skjermer og sånne ting ikke lenger fantes. Da svarer han: «Da hadde jeg bygd en.» Leon forteller også hvordan han hadde løst

utfordringen med ingen skjerm: «Da hadde jeg bare funnet på noe sjøl, sånn dataspill, da kunne jeg bare laget de sjøl ... Med batteri og verktøy.» Intervjuer følger opp utsagnene hans med å utfordre han på hva han skulle gjort om det ikke gikk an å lage, at strøm og batterier også var borte. Til det svarer Leon at han bare hadde laget batteri selv, men at han hadde behøvd metall og plastikk.

Måtene teknologi er en integrert del av hverdagen, har bidratt til utbredt bruk av skjermer blant barn da digitale teknologier har vært til stede i barnas liv fra start. Digital teknologi har i større og større grad blitt innrullert i familienettverkene, og for barna som ikke kan se for seg en verden uten dem er de digitale teknologiene en motstandsdyktig mobilitet i familienettverket fordi den har blitt så integrert og uunnværlig i barnas liv. Barn i dagens samfunn vokser opp i en verden der digitale teknologier og skjermer er en stor del av deres liv. Ved at skjermer, spill og andre digitale enheter i økende grad har blitt en del av familier har de dermed stor forhandlingskraft i familienettverket.

Det at barna er såpass knyttet til de digitale teknologiene de har i sitt liv at de ikke kunne tenke seg en verden uten, kommer frem i intervjuene med noen av barna. I intervjuene blir flere av de som ikke klarer å se for seg en verden utfordret på dette, som gjør at de utdyper hvordan de ville løst det som for dem er en stor utfordring. For tidligere generasjoner som har vokst opp uten digitale teknologier, er det ikke nødvendigvis vanskelig å se for seg hvordan verden ville sett ut uten, men for barna som vokser opp i dag er dette vanskeligere. De digitale teknologiene er så integrerte i nettverkene at barna omtaler hvordan de ville bygget dem om de forsvant.

Flere av barna svarer med hva slags andre aktiviteter de ville drevet med hvis skjermer ikke hadde eksistert lenger. De nevner spille brettspill, perle, tegne og forskjellige uteleker som å hoppe på trampoline, sykle og huske. Isak forteller hvordan han hadde blitt veldig lei seg om alle nettbrett, spill og skjermer var borte. Maya sier at hun ville savnet skjermer «litte grann». Eva forteller hvordan hun syntes det hadde vært «greit og leit» om skjermer ikke fantes mer. Hun forteller at hun ikke lenger hadde behøvd å være opptatt av det. Intervjuer lurte på om hun syntes det er noe som er dumt med å være opptatt av skjerm. Til det svarer Eva: «Ja, for når jeg har noen venner på besøk vil jeg bare gjøre det da.»

Digitale teknologier er blitt en integrert del av barns liv og dette påvirker deres sosiale og kognitive interaksjoner. De digitale teknologiene er en så sterk aktør at selv om barna har besøk av venner og gjerne vil leke med disse så tenker de fortsatt på den. Barnas uttalelser om at de både syntes det var greit og leit hvis skjermer og digitale teknologier ikke fantes mer, viser en ambivalent holdning til teknologien. På den ene siden-, ønsker barna å kunne bruke teknologi som skjermer for å leke og lære på en engasjerende måte. På den andre siden erkjenner de også at denne teknologien kan forstyrre deres sosiale interaksjoner med venner. De ulike aktørene i nettverket påvirker hverandre, og de bidrar til å forme barnets holdninger og atferd. Forhandlingskraften skjermen har i barnas nettverk fører til en dragkamp mellom ønsket om å bruke den, og ønsket om å være med vennene. Når de får besøk kommer det en ny aktør i nettverket som gjør det ustabil og forhandlinger skjer mellom aktørene. Det at skjermen har en sterk forhandlingskraft gjør at barna uttrykker at om skjermen ikke lenger eksisterte, så ville det vært lettere for dem å ta valget om å leke med vennene.

5.5 Oppsummering resultater og analyse

Resultatene viser at nettbrett er den mest utbredte teknologien blant barna, og de bruker digitale teknologier mest til spilling og å se på programmer. Analysen viser den sterke forhandlingskraften både foreldrene og skjermen har i nettverkene. Det er varierende hvor mange av barna som oppgir at de har regler for skjermtid, og de fleste av dem oppgir at selv om de har regler så er det forskjellige faktorer som kan endre dem for en midlertidig periode.

Analysen viser hvordan regler kan bli en motstandsdyktig mobilitet i nettverkene, og den viser at enkelte enheter med sterk inskripsjon for barna gjør at de ikke skiller på om foreldrenes bruk er jobbrelatert eller underholdning. Resultatene viser også at barna godtar ulikheter i regler for seg selv, søsken og foreldre. Funnene i studien viser også hvor sterk forhandlingsposisjon skjermen har i barnas nettverk gjennom barnas utsagn om hvordan de ville forholdt seg om all digital teknologi skulle bli borte.

6 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere noen av funnene i lys av den tidligere forskningen på skjermtid som ble gjennomgått i kapittel 2. Funnene som vil bli diskutert deles opp i to underkapitler, *aktiv og passiv skjermtid*, og *foreldre som aktør*.

6.1 Aktiv og passiv skjermtid

Økt bruk av skjerm kan føre til dårligere helse, er ett av funnene som er gjort i tidligere forskning (Sigmundová & Sigmund, 2021). I denne studien kan vi se at flere av barna uttrykker at de har regler og retningslinjer som begrenser deres skjermtid. Vi kan anta at dette kommer av foreldres ønske om å begrense skjermtid for å ivareta barnas helse. På den andre siden kan også disse begrensingene handle om at foreldrene blir påvirket av samfunnet rundt seg som i stor grad fokuserer på de negative konsekvensene av økt skjermbruk, uten at man skiller på typen skjermbruk. Flere av barna i studien uttrykker et ønske om økt bruk av skjerm, og ved å kun se på de negative konsekvensene og begrense bruken sterkt, uten å skille på om det er aktiv eller passiv skjermtid, vil man kunne overse de positive effektene barna kan ha av skjermtid og avvise barna i noe de er opptatte av og interesserte i. Mange av barna uttrykker stort engasjement og glede når de snakker om sin skjermbruk, og ved at foreldrene forholder seg kun negativt til dette vil utfallet kunne bli et anstrengt forhold barna og foreldrene mellom når det handler om skjermtid og bruk av digitale teknologier. I studien der Sigmundová og Sigmund (2021) har funnet at økt bruk av skjerm har en negativ påvirkning på barns fysiske helse, skiller de ikke på om bruken er aktiv eller passiv, de omtaler RST (*recreational screen time*). De inkluderer spilling i RST og skiller dermed ikke på om bruken likevel kan være, om ikke akkurat helsefremmende, så i det minste en positiv faktor som både bidrar til kognitiv, mental og strategisk utvikling. Noen typer spilling kan også være fysisk stimulerende, så ved å inkludere spilling i RST kan resultatene fra studien være misvisende.

Når det kommer til de negative helseeffektene ved høy bruk av skjerm er det fysisk aktivitet som ofte blir trukket frem (Schoeppe et al., 2017), i tillegg til fokuset på en negativ innvirkning på barnas sosiale utvikling. I denne studien forteller barna hvordan de sammen med søsknene lager videoer på TikTok. Dette er et godt eksempel på hvordan skjermbruk både kan bidra til sosial interaksjon og til fysisk aktivitet. Pokemon go er et spill flere av barna bruker, og det er et spill som krever at du går rundt ute for at du skal komme videre i spillet. I disse sammenhengene kan vi ikke se på skjermtid og skjermbruk som negativt for

den fysiske helsen og for sosial utvikling. Dette underbygger Sanders et al. (2019) sine funn om at når vi skiller på om skjermbruken er aktiv eller passiv, så vil vi få mer korrekt innsikt i om skjermbruken er negativ for barns helse. Den fysiske og sosiale skjermbruken, aktiv skjermbruk, gir ikke like negative konsekvenser som passiv skjermbruk.

Funnene i studien kan tyde på at barna selv ikke skiller på om skjermtiden er aktiv eller passiv. Spilling karakteriseres som aktiv skjermtid, som er kognitivt og aktivt engasjerende og utviklende (Sweetser et al., 2012). Passiv skjermtid innebærer ingen eller i liten grad kognitive utfordringer. Når barna opplever spillinger som avslappende og beskriver det som en rolig stund hvor de kan konsentrere seg, kan funnene i studien tyde på at spillingen kan virke avslappende selv om det er aktiv skjermtid. Barna skiller heller ikke på foreldrenes bruk, og omtaler i studien foreldres bruk som at de spiller når de bruker mobiltelefon eller nettbrett. Dermed kan foreldres intensjoner om å skille på aktiv og passiv skjermtid, for eksempel aktiv arbeidsrelatert bruk og mer passiv bruk av sosiale medier, likevel oppfattes som bare skjermbruk av barna.

Mange av barna bruker digitale teknologier sammen med andre i familien. Det er stort sett spillinger og noe tv-titting de gjør sammen. Når barna snakker om at de spiller sammen med familien er de engasjerte og uttrykker positivitet rundt samspillet. I Skalická et al. (2019) sine studier fant de at det er negative konsekvenser for barns sosiale, kognitive og emosjonelle utvikling med mye skjermtid, da mye av den er brukt alene. I disse studiene er informantene foreldre og andre omsorgspersoner rundt barna. I denne studien er barna selv intervjuet, og resultatene tyder på at de ofte spiller med andre familiemedlemmer og at de er positive til det. Et av barna som ble intervjuet forteller at han kun har spilt alene to ganger, og at alle andre ganger har han spilt med foreldrene. Ved at foreldrene og andre i familien er med på felles skjermaktiviteter som spillinger, og viser engasjement rundt dette, kan denne sosiale arenaen bidra til positiv sosial utvikling og tettere bånd mellom familiemedlemmene. Spilling blir dermed en positiv sosial arena for familiene, hvor de negative konsekvensene i Skalická et al. (2019) sine studier blir mindre gjeldende.

Dette er også i tråd med funnene i studiene som omhandler aktiv og passiv skjermtid (Sanders et al., 2019; Sweetser et al., 2012). Spilling blir sett på som aktiv skjermtid, som er kognitivt og fysisk engasjerende. I motsetning til studien som viser til negative konsekvenser for sosioemosjonell utvikling ved overdreven skjermbruk på grunn av lite samhandling mellom

barn og foreldre, viser funnene i denne studien at barna spiller sammen med foreldre og andre familiemedlemmer. Det er her viktig å skille på typen skjermtid, da passiv skjermtid-, som for eksempel tv-titting ikke nødvendigvis vil gi samme sosiale utvikling som spilling. Et interessant funn i denne studien var at barna koblet spilling til avslapping. Barna viser gjennom dette at aktiv skjermtid også kan virke avkoblende og roe dem ned, noe passiv skjermtid også gjør. I motsetning til den passive skjermtiden som innebærer lite stimuli, kan vi gjennom resultatene i denne studien se at stimulerende skjermaktiviteter også kan føre til avslapping gjennom konsentrasjon.

I intervjuene er barna veldig engasjerte og oppspilte når de får snakke om de forskjellige digitale teknologiene. Det er særlig spilling som engasjerer dem, og flere av barna uttrykker sin store glede over spilling, og et barn forteller til og med at han elsker det. Ut fra barnas store engasjement og hvordan de uttrykker glede rundt spilling er det vanskelig å omtale denne skjermbruken som utelukkende negativ. Det er mye forskning som viser til at økt bruk av skjerm kan være skadelig og ha en negativ innvirkning på barns helse, uten at det blir presisert hvor mye denne økningen vil tilsi. Det er også noe forskning som viser til at det er vanskelig å konkludere med at skjermtid er negativt for barns helse (Santos & Reeve, 2020). Det er betimelig å se på om økt skjermtid i seg selv er skadelig, eller om det er den økte skjermtiden som fører til at man gjør mindre av for eksempel fysisk aktivitet, som er negativt utslagsgivende for helsen. Ved å skille på om skjermbruken er aktiv eller passiv vil man potensielt i større grad kunne se om den passive skjermtiden er mer negativt for den fysiske helsen enn den aktive, da aktiv skjermtid ser ut til å engasjere og spre glede blant barna.

På den andre siden er det noen av barna som gir uttrykk for at skjermbaserte aktiviteter tar oppmerksomheten deres, og at det ville vært fint om skjermer og andre digitale teknologier forsvant. De snakker om at når de får besøk av venner så vil de egentlig helst bruke skjerm, men om den ikke hadde fantes ville ikke oppmerksomheten ha gått mot den og de kunne ha lekt med vennene uten å tenke på skjermer og digitale teknologier. I denne sammenhengen har skjermen en sterk forhandlingskraft som fører til en negativ konsekvens for den sosiale utviklingen. Dette er også i tråd med Skalická et al. (2019) sin studie hvor barna bruker skjerm alene og økt skjermtid fører til mindre sosial utvikling. Disse motstridende funnene i denne studien er interessante, da de fleste av barna uttrykker stor begeistring for bruk, men de viser likevel at det finnes negative konsekvenser for tilstedeværelsen av skjerm i deres hverdag.

6.2 Foreldre som aktør

Pons et al. (2020) viser til at foreldre med høy utdanning regulerer RST bedre, og man kan dermed anta at skjermen blir én av mange faktorer som opprettholder sosial reproduksjon. I denne studien har foreldrene ulik grad av utdanning, som er interessant for resultatene da de viser variasjon i hvor mye skjermtid barna har. Barna omtaler forskjellige regler og retningslinjer de har for skjermtid. Noen har veldig strenge regler hvor de kun får bruke skjerm i helg og andre har ingen regler for skjermtid. Da vi vet at foreldrene til barna i studien har forskjellig utdanningsnivå, og barna gir uttrykk for store forskjeller i regler for skjermtid, er det grunn til å tro at foreldrenes utdanning kan ha innvirkning på skjermtiden og rammene for bruk av skjerm for barna. Resultatene fra studien viser ikke konkret hvor mye skjermtid barna har, da det ikke er noen av dem som uttrykker dette. Noen forteller at de har skjermtid, men at de ikke vet hvor mye den er og noen snakker om at det er foreldrene som styrer det. For å finne ut om foreldrenes utdanningsnivå har innvirkning på barnas skjermtid, ville det vært avgjørende å vite hvor mye skjermtid de faktisk har. Dette ville også vært interessant for å kunne se om barn med foreldre med høyere utdanning faktisk har høyere grad av selvregulering når det kommer til skjermtid, slik som Gebremariam et al. (2020) omtaler i sin studie.

Funnene i studien tyder på at barna er tilpasningsdyktige når det kommer til skiftende regler for skjermtid og bruk av digitale teknologier. Resultatene peker også mot den sterke forhandlingsposisjonen foreldrene har i familienettverkene, og deres aktive regulering av barnas skjermbruk. Tidligere forskning viser at samarbeid mellom foreldre og deres tilstedeværelse er viktige faktorer for å forhindre atferdsproblemer og lavere sosial kompetanse som følge av økt skjermbruk (Poulain et al., 2019) (Ture & Velipasaoglu, 2022). Det at barna er tilpasningsdyktige og omtaler forskjellige regler fra foreldrene er derfor et interessant funn, da foreldrene tilsynelatende er tilstedeværende, men har forskjellige regler. Da denne studien ikke har undersøkt atferdsproblematikk eller sosial kompetanse kan en ikke direkte trekke slutninger om det, men jeg vil likevel trekke frem det interessante i barnas tilpasningsdyktighet til ulike regler for skjermbruk, da dette er i motsetning til tidligere studier som viser hvor viktig samarbeid med foreldre er. Men selv om barn kan være tilpasningsdyktige til skiftende regler, er det fortsatt viktig å etablere og opprettholde aldersadekvate regler for skjermtid for å redusere risikoen for negative konsekvenser som for eksempel atferdsproblemer.

Under koronapandemien var det mange barn og unge som hadde økt skjermtid mens skole og barnehage var stengt, og den eneste måten å holde kontakten var gjennom skjerm (Çalışkani, 2022). Den tyrkiske studien belyser og omtaler det som særlig bekymringsverdig at mye av skjermtiden til barna var uten tilsyn av foreldre. I det ligger det altså ikke nødvendigvis at økt skjermtid i seg selv er negativt, men at økt skjermtid uten tilsyn fra foreldre gir økt sjanse for at barna blir utsatt for upassende innhold. Det at noen av barna i denne studien gir uttrykk at de har ganske frie regler for skjermtid vil derfor ikke nødvendigvis være negativt, da de bruker endel av skjermtiden sammen med andre. Et av barna viser bevissthet rundt at han kan komme til å trykke på noe han ikke skal om han bruker telefon alene uten tilsyn fra foreldrene. Dette eksemplet viser at barnet er gjort oppmerksom på at han kan komme til å trykke på noe han ikke skal, som vil være en viktig faktor for å forebygge at barna blir utsatt for upassende innhold. Om skjermtiden til barna skal være uten tilsyn fra foreldre, bør de passe på at barna er bevisste på negativt innhold og at de vet hva de skal gjøre om de kommer over det. Samtidig vil det være mest gunstig at skjermtiden brukes sammen med en forelder eller annen omsorgsperson, da dette i større grad vil påse at barnet ikke blir utsatt for upassende innhold.

Det pedagogiske potensialet skjermbruk har for barn er et omdiskutert tema, særlig innen helse og utvikling (Neumann, 2015). Mens noen studier tyder på at skjermtid kan ha positive effekter på kognitiv og sosial utvikling, hevder andre at overdreven skjermbruk kan føre til negative effekter som lavere evne til empati, dårligere fysisk helse og flere adferdsvansker (Skalická et al., 2019). Funn i denne studien viser at noen av barna har veldig strenge regler for bruk av skjerm. Noen av barna forteller at de kun får bruke skjerm i helgene. Utnyttelse av skjermer kan gi barn en rekke muligheter, for eksempel økt eksponering for nye konsepter, interaktive læringsopplevelser, og tilgang til pedagogiske ressurser. Det er derfor viktig at omsorgspersoner og foreldre setter seg inn i de muligheter skjermbaserte aktiviteter kan gi. Strenge regler for skjermtid kan komme av forskjellige ting, blant annet foreldrenes eget forhold til skjermbruk eller som tidligere nevnt et ønske om å forhindre negativ innvirkning på helse, atferd og sosial utvikling. Foreldre og omsorgspersoner burde likevel åpne opp for skjermbruk da for stor begrensning av bruk også kan forhindre digital kompetanseutvikling hos barna, som er viktig i dagens samfunn. Skjermer kan være verdifulle pedagogiske verktøy, men ikke en erstatning for andre grunnleggende erfaringer og sosiale interaksjoner.

Hjemme er det foreldrenes oppgave å begrense bruken av skjerm for å forhindre negative konsekvenser som for eksempel farlig eller skadelig innhold. I studien gir flere av barna uttrykk for at de kjenner til at enkelte apper har innhold som kan være skadelig. Men samtidig som de kjenner til dette og forholder seg til det for de enkelte appene eller programmene som foreldrene har satt restriksjoner på, er det ikke sikkert at de kan overføre denne tankegangen til å være kritiske overfor andre applikasjoner og innhold. Barn i alderen 5-6 år som er med i denne studien er under stor utvikling, og deres kognitive evner er ikke ferdig utviklet ennå (Askland, 2006). Når barna gir uttrykk for stort engasjement ved alt som finnes av digitale teknologier og skjermer og gir uttrykk for at det er det de vil gjøre hele tiden og helst mye mer enn de får lov til i utgangspunktet, er det viktig at foreldrene kan gå inn for å sette grenser og vise en bevisst tilnærming til bruk av digitale teknologier, men kanskje enda mer essensielt, å forsøke å forklare for barna og engasjere seg i bruken sammen med dem for å øke forståelsen og forhindre overbruk (Neumann, 2015). Det er større sjans for at et barn som opplever at foreldrene er interessert i og engasjert i de digitale teknologiene de interesserer seg for, også vil føle seg tryggere på å si ifra hvis de kommer over upassende innhold (Arumugam et al., 2022). Der foreldrene er helt uinteresserte i alt som har med skjerm å gjøre og begrenser det i stor grad er sjansen større for at barnet holder upassende innhold for seg selv.

6.3 Oppsummering av diskusjonen

I dette kapitlet har jeg problematisert at man ikke alltid skiller på aktiv og passiv skjermtid. Gjennom diskusjonen kom det frem at skjermtid kan være negativt for barns fysiske og psykiske helse, og for utviklingen av kognitive-, og sosiale evner, dersom man ikke skiller på typen skjermtid. Videre diskuteres de positive og negative sidene ved skjermtid, i lys av om den kategoriseres som aktiv eller passiv. Jeg poengterer i diskusjonen at de positive effektene av skjermtid kan overses ved å se på all skjermtid under ett, og at passiv skjermtid i liten grad bidrar til sosial utvikling.

I denne studien finner jeg at foreldrene er en sterk aktør med stor forhandlingskraft når det gjelder barns skjermtid og bruk av digitale teknologier. Kapitlet drøfter hvordan foreldres utdanning potensielt kan ha innvirkning på dette, og at samarbeid mellom foreldrene kan være viktig for å forhindre atferdsutfordringer og lavere evne til empati på grunn av økt bruk. Videre diskuteres det om oppfølging og tilsyn fra foreldre kan være viktig for å forhindre skadelige og negative opplevelser og innhold ved bruk av digitale teknologier og skjerm.

7 Avslutning

Den overordnede problemstillingen for denne studien har vært: *Hvordan oppfatter barn sin egen skjermtid og bruk av digitale teknologier, og hva påvirker deres syn på dette?* Gjennom en kvalitativ studie har jeg analysert intervjuer med barn i alderen 5-6 år i lys av aktør-nettverksteori, samt diskutert studiens funn i lys av tidligere forskning på barns skjermtid.

Gjennom funnene i studien kan vi se at barna uttrykker at de har et ønske om økt bruk av skjerm, og at de har veldig varierte regler som begrenser bruken i større eller mindre grad. De oppfatter det som positivt med spilling, og nettbrett er den mest utbredte i deres bruk av digitale teknologier. Gjennom barnas innspill kan vi se at de også oppfatter det som positivt med spilling med andre familiemedlemmer, men at noen helst vil leke med andre ting enn skjerm sammen med venner. Noen av barna oppfatter spilling og bruk av digitale teknologier som avslappende alenetid, mens andre ser det som sosialt. Digitale teknologier er noe barna uttrykker at de gjerne vil bruke hver dag, og noen oppfatter bruken som lek.

De forskjellige skjermene har for noen av barna sterke inskripsjoner for bruk. Dette fører i noen tilfeller til at de oppfatter andres bruk av digitale teknologier ut fra sin egen kjennskap til dem, blant annet oppfatter noen av dem all foreldres bruk av telefon som spilling. Barna uttrykker at skjermbruk kan få ulike konsekvenser ut fra tidspunkt for bruk, og variasjoner i farlig og skadelig innhold.

Videre viser studien at foreldrene har en sterk forhandlingsposisjon og er en sterk påvirker rundt barns bruk av digitale teknologier og skjerm. Funnene viser at også søsken og skolen påvirker barna. I noen sammenhenger kan fraværet av en forelder føre til endring i regler for skjermtid, noe som gjør fraværet av forelderen til en alliert for barnet, da det fører til økt skjermtid. Resultatene peker også på at skjermen i seg selv er en sterk forhandlingskraft som påvirker barna. Samtidig viser studien at det er stor variasjon i hvordan barna oppfatter reglene for skjermtid, og at reglene er med på å påvirke barnas syn på egen bruk av digitale teknologier og skjermtid.

7.1 Videre forskning

Ved en videre studie innenfor denne tematikken ville det vært nærliggende å ta med intervjuene med foreldrene til barna og sammenlignet svarene fra barna med svarene fra

foreldrene. Det ville vært en form for triangulering hvor det ville vært mulig å se på blant annet sammenheng med barnas skjermtid ut fra foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn. Gjennom intervjuene med foreldrene ville man også kunne sett på hvor mye foreldrene selv bruker digitale teknologier, både i jobbsammenheng og privat. Det ville vært interessant å se på hvilke tanker foreldrene har om oppdragelsesstil, og om de setter strenge regler for skjermtid for barna. I en videre studie ville det vært interessant å se om det er en direkte sammenheng mellom for eksempel foreldre som har strenge regler og stor begrensning i skjermtid. Videre kunne man sett på om dette har sammenheng med barna som viser sterkt ønske om økt bruk, og på motsatt side om barna som ikke har så strenge regler uttrykker det samme.

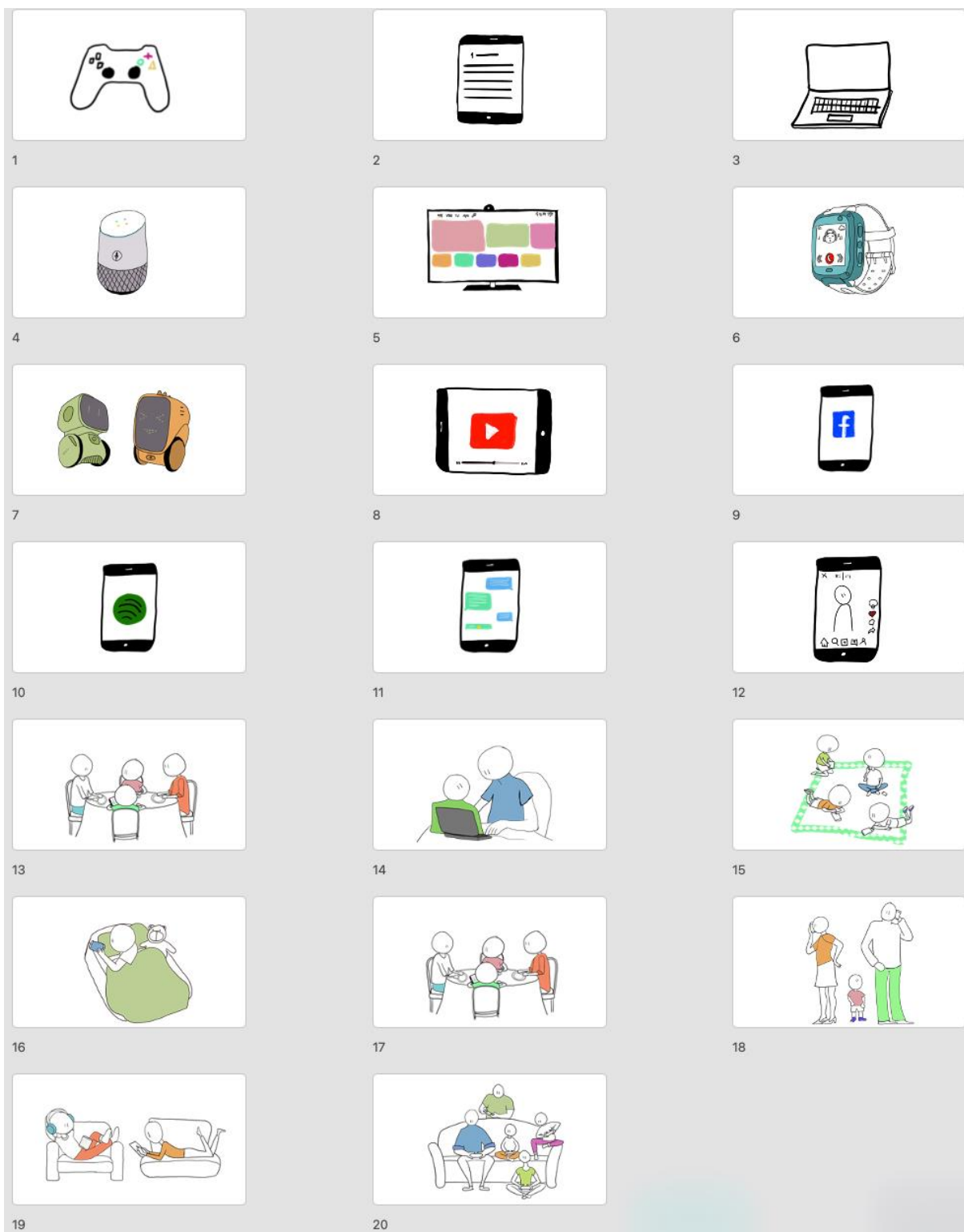
8 Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldböck, K. (2018). *Reflexive methodology* (K. Smy, Ed.). Sage publications.
- Arumugam, C. T., Said, M. A., Nik Farid, N. D., & Rizal, H. (2022). Screen time influence on early childhood social-emotional development. *Health Prob Civil*, 16(3), 190-198. <https://doi.org/10.5114/hpc.2022.118754>
- Askland, L. (2006). *Kontakt med barn*. Gyldendal akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Byrne, R., Terranova, C. O., & Trost, S. G. (2021). Measurement of screen time among young children aged 0–6 years: A systematic review. *Obesity Reviews*, 22(8), 1-28. <https://doi.org/10.1111/obr.13260>
- Çalışkani, E. F. (2022). Parental Views Regarding Distance Learning of Primary School Children and Screen Time during the Covid-19 Pandemic Process. *International Journal of Progressive Education*, 18(2), 180-192. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.431.12>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6 ed.). Routledge.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode-en kvalitativ tilnærming* (Vol. 2). Universitetsforlaget.
- DigiGen. (2022). *research into the impact of technological transformations on the Digital Generation*. Retrieved 26. november 2022 from <https://www.digigen.eu/>
- Fenwick, T., Edwards, R., & Sawchuk, P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-Material*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hioa/detail.action?docID=735279>
- Fenwick, T. J., & Edwards, R. (2010). *Actor-network Theory in Education*. Routledge. <https://books.google.no/books?id=34EquAAACAAJ>
- Gebremariam, M. K., Henjum, S., Terragni, L., & Torheim, L. E. (2020). Correlates of screen time and mediators of differences by parental education among adolescents. *BMC Pediatrics*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12887-020-02181-y>
- Halpin, S., Mitchell, A. E., Baker, S., & Morawska, A. (2021). Parenting and Child Behaviour Barriers to Managing Screen Time With Young Children. *Journal of Child & Family Studies*, 30(3), 824-838. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01881-4>

- Helsedirektoratet. (2022, 09. mai 2022). *Tiden barn 1–5 år sitter helt i ro eller fastspent i våken tilstand bør begrenses, skjermtid frarådes for 1-åringar*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling/barn-og-unge/barn-1-5-ar-tid-i-ro-stillesitting-skjermtid>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 ed.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Latour, B. (1992). Where are the missing masses? The sociology of a few mundane artifacts. In W. E. Bijker & J. Law (Eds.), *Shaping Technology/Building Society: Studies in Sociotechnical Change* (pp. 225-258). MIT Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oup Oxford.
- Law, J. (1992). Notes on the theory of the actor-network: Ordering, strategy, and heterogeneity. *Systems practice*, 5(4), 379-393. <https://doi.org/10.1007/BF01059830>
- Nardi, P. M. (2016). *Doing survey research: a guide to quantitative methods* (Third edition ed.). Routledge.
- Neumann, M. M. (2015). Young Children and Screen Time: Creating a Mindful Approach to Digital Technology. *Australian Educational Computing*, 30(2). <http://journal.acce.edu.au/index.php/AEC/article/view/67>
- Pons, M., Bennasar-Veny, M., & Yañez, A. M. (2020). Maternal Education Level and Excessive Recreational Screen Time in Children: A Mediation Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8930. <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/23/8930>
- Poulain, T., Ludwig, J., Hiemisch, A., Hilbert, A., & Kiess, W. (2019). Media Use of Mothers, Media Use of Children, and Parent–Child Interaction Are Related to Behavioral Difficulties and Strengths of Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4651. <https://www.mdpi.com/1660-4601/16/23/4651>
- Sanders, T., Parker, P. D., del Pozo-Cruz, B., Noetel, M., & Lonsdale, C. (2019). Type of screen time moderates effects on outcomes in 4013 children: evidence from the Longitudinal Study of Australian Children. *International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0881-7>
- Santos, L., & Reeve, R. (2020). Screen Time and Youth Health Issues: A Literature Review. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 35(1).

- <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1278418&site=ehost-live&scope=site>
- Schoeppe, S., Vandelanotte, C., Bere, E., Lien, N., Verloigne, M., Kovács, E., Manios, Y., Bjelland, M., Vik, F. N., & Van Lippevelde, W. (2017). The influence of parental modelling on children's physical activity and screen time: Does it differ by gender? *European Journal of Public Health*, 27(1), 152-157.
<https://doi.org/10.1093/eurpub/ckw182>
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology : key issues and debates* (Second edition ed.). Bloomsbury.
- Sigmundová, D., & Sigmund, E. (2021). Weekday-Weekend Sedentary Behavior and Recreational Screen Time Patterns in Families with Preschoolers, Schoolchildren, and Adolescents: Cross-Sectional Three Cohort Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4532.
<https://www.mdpi.com/1660-4601/18/9/4532>
- Skalická, V., Wold Hygen, B., Stenseng, F., Kårstad, S. B., & Wichstrøm, L. (2019). Screen time and the development of emotion understanding from age 4 to age 8: A community study. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(3), 427-443.
<https://doi.org/10.1111/bjdp.12283>
- Skjølsvold, T. M. (2015). *Vitenskap, teknologi og samfunn* (1. utgave ed.). Cappelen damm.
- Sweetser, P., Johnson, D., Ozdowska, A., & Wyeth, P. (2012). Active versus Passive Screen Time for Young Children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 94-98.
<https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1001954&site=ehost-live&scope=site>
- Sørensen, E. (2009). *The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511576362>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitative metoder* (Vol. 4). Fagbokforlaget.
- Ture, S., & Velipasaoglu, S. (2022). Determining Screen Time of Children Between 3-9 Years During COVID-19 Pandemic And Investigation of Factors Related To Screen Time. *Journal of Pediatric Disease / Cocuk Hastalıkları Dergisi*, 16(5), 432-439.
<https://doi.org/10.12956/tchd.1117209>
- World Health, O. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>

Vedlegg 1 – Illustrasjonsbilder



Vedlegg 2 – Intervjuguide barn

Intervju Retningslinje Barn

Instruksjon:

- Hvis intervjuet er vanskelig å starte, kan du starte med et spill, tegning eller lesing
- Retningslinjen skal håndteres fleksibelt når det gjelder ordlyd og også sekvens. Følg respondentenes tankegang og juster spørsmålene dine til det språket de bruker
- Selv om respondenten bare gir et kort svar, kan du stille oppfølgingsspørsmål for å utforske videre!
- Vær oppmerksom på endringer i digital verktøy-bruk under og sannsynligvis etter at våren 2020 låses ned og still spørsmål før og etter om nødvendig.

1. Introduksjon

- Introduksjon av intervjueren
- Forklar innstillingen, forventningene og prosedyrene / reglene
- Legg vekt på deltakerens **ekspertstatus** (ikke noe riktig og galt svar, barn er ekspertene, vi som voksne vil lære av dem)
- Vis **teknisk utstyr**
- Åpne spørsmål
- Underskrift** for samtykke
- La barnet presentere seg med **navn og noe de liker å gjøre.**

Forslag til setninger:

- "Kan du fortelle meg mer om ..."
- "Husker du en situasjon da....? Kan du fortelle meg hva som skjedde? "
- "Og hva skjedde da?"
- "Hvordan syntes du om dette?"
- ! Unngå hvorfor-spørsmål, spesielt for barn!**

Tilleggsmateriale: Samtykkeform; Lydopptaker

Vi forventer at disse spørsmålene blir tatt opp uavhengig av respondentene. Hvis ikke, kan du spørre.

- **Innholdsområder: kommunikasjon, fritid, organisering av dagliglivet, informasjonssøk, sosiale medier / selvpresentasjon**
- **Forventet potensial for konflikter: personvern, shopping, tid, (selv-) presentasjon online**
- **Be om mulig også om endringer over tid angående digital verktøy-bruk i forhold til familielivet.**

2. (Individuell) digital verktøy-bruk;

- hvilke verktøy og app, hvordan, til hva, hvor ofte, hvor
- Showcards med forskjellige digitale teknologier vil bli lagt på bordet for å avklare forskningsinteressen
 - Spør: "Her kan du se mange forskjellige digitale verktøy som et eksempel. Bruker du noen digitale verktøy selv? "
 - "Kan du fortelle meg hvilke verktøy du bruker? "
 - "Hva bruker du dem til? Hvilke applikasjoner bruker du? "
 - "Hvor ofte bruker du dem?"
 - "Hvor bruker du den?"
 - "Hvordan påvirket tiden for hjemmeskole / da barnehager ble stengt bruken av digitale verktøy?" "Hva måtte du gjøre for skolen [bare for eldre aldersgrupper]? Fortell meg litt mer om dette. "

Tilleggsmateriale: Showcards



3. Digital verktøy-bruk av familiemedlemmer:

hvilke verktøy og hvilke app, hvordan, til hva, hvor ofte, hvor

- "Hva mener du er positivt med digitale verktøy for familielivet? Hvor eller hvordan letter digitale verktøy ting i familien? "
- «Hva anser du som utfordrende, eller hva liker du ikke med digitale verktøy? "

Tilleggsmateriale: Showcards

Tilleggsmateriale: Scener

Bruksanvisning

- Tegneserier / scener kan brukes i tilfelle barn er sjenerte for å snakke om konflikt

4. Konflikt / argument blant familiemedlemmer om digital verktøy-bruk

a. "Krangler du med foreldrene dine om digital verktøy-bruken?"

b. "Hva handler det om? Hva sier foreldrene dine? Hva føler du om det? Hvordan vil du håndtere dette? ... "

- Ulike typer verktøy må også vurderes i andre spørsmål, f.eks. regler for "Alexa" skiller seg fra regler for smart-TV eller smarttelefon

5. Å forhandle om digital verktøy-bruk i familien:

regler, utvikling av regler, strenghet og unntak, skjønn

a. "Har du noen regler angående bruken av digitale verktøy i familien din?" "Er disse reglene forskjellige etter type verktøy?"

b. "Hvordan kom du til disse reglene? Hvordan utviklet de seg? Hvem laget dem? "

c. "Hvor konsekvent er disse reglene? Er det noen unntak fra disse reglene? "

d. "For hvem gjelder reglene? Er det regler for alle familiemedlemmer? Er det regler som bare gjelder noen familiemedlemmer (barn)? "

e. "Hvor viktig anser du disse reglene? Virker reglene? Hvorfor har dere det reglene?"

f. "Endret reglene seg over tid?"

6. Potensielle endringer i familielivet

a. "Hva om det ikke var noe ...?" (skru av internett en dag)

b. "Hva anser du som positivt? Hvor eller hvordan letter digitale verktøy ting? "

c. "Hva er synspunkter på digitale verktøy? Hva anser du som problematisk, eller hva liker du ikke? "

d. "Hvis det var bursdagen din i morgen, hva vil du ha i gave?"

- Sikre en positiv avslutning på intervjuet
- Gi muligheten til å stille spørsmål til intervjueren
- Takk deltakeren for verdifulle innspill!

Vedlegg 3 – Intervjuguide fokusgruppe

Instruksjon

- Sett de visuelle probsa foran barna samtidig, og gi dem tid til å se på dem.
- I denne oppvarmingen prøver vi å få alle til å si noe. Barna kan bytte, men trenger ikke å indikere. Det er viktig at du unngår skolelignende omgivelser, men lar barna ta over organisasjonen av turn-taking. Det skal ikke bli en enkel spørsmålssvar-rutine mellom moderator og deltakere.
- Unngå eller grip inn i gruppedynamikk der individuelle deltakere blir ekskludert eller sett ned på hvis de ikke har eller har mindre enheter enn andre. Deltakerne slipper å snakke om sine egne enheter, det skal handle om opplevelser med og forståelse av digitale enheter i hverdagen deres.
- Hvis ikke alle kjenner eller kjenner igjen ikonene, bør de andre forklare hva det er og hva du kan gjøre med det. (Interessant i seg selv)
- Husk at den innledende oppgaven setter scenen for fremtidige oppgaver i FG, den fungerer som et referansepunkt for prosedyre og forventninger. Dermed bør moderatoren redusere sitt engasjement til et minimum.

3. «Hva om det ikke var smarttelefoner / nettbrett / tv / internett...?»

«Hva er det du ikke kunne gjøre? Kunne du finne en annen måte eller noe annet / lignende å gjøre?»

«Hva ville du savne?»

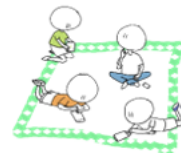
«Hva vil du like med å ikke ha XXX?»

Instruksjon

– Abstrakt tenkning kan være utfordrende for noen yngre deltakere. Forbered noen oppfølgingsspørsmål.

4. scener med klistermerkevurdering

scene 1: Tre personer med et nøytralt uttrykk gjør noe på smarttelefonene sine. De ser ikke på hverandre, men de er i en sirkel. (Merk: de kunne spille noe sammen, de kunne kommunisere gjennom en app, de kunne gjøre forskjellige ting og ikke legge merke til de andre, også)



Scene 2: en familie sitter på et bord i en restaurant. De voksne snakker, barnet ser noe på et nettbrett. Barnets ansikt er ikke synlig. (Merk: For barnet kan det være en god tid fordi det kan se mer enn det vanligvis er tillatt, men det kan også gjengi foreldrenes holdning om at en skjerm ikke er tillatt på middagsbordet)



Scene 3: En voksen og et barn sitter foran en bærbar datamaskin. De ser begge på hverandre. (Kan være hjemmeskoleopplæring, forskning, skype)



- Viser situasjonsskissen til barna og legger den på flippover / i midten (uten å kommentere scenen). Del ut klistremerker til deltakerne.
- Tegn smilefjes, nøytralt ansikt og trist ansikt på et flippover. Som barna å sette klistremerket sitt under smilefjeset som representerer deres vurdering av scenen. Avklar på forhånd hva liknende indikerer, f.eks. en latter smiley betyr som, en smiley med rett munn indikerer verken liker eller misliker, en smiley med en trist fase indikerer mislikelse)
- "Se på dette bildet. Tenk deretter på om du liker eller ikke liker det du ser som skjer på bildet. Ikke snakk med de andre. Velg et klistremerke i hemmelighet og ha det i hånden et øyeblikk. Når alle har et klistremerke, legger vi dem alle på dette papiret " Hvert barn velger (i hemmelighet) et klistremerke for å indikere at det liker eller ikke liker. Barna setter klistremerket på et flippover / stort papir.
- Barna utdyper hvordan de tolker scenen og hvorfor de valgte det spesifikke klistremerket.
 "Hva ser du på bildet?"
 "Hva synes du om situasjonen på bildet?"
 "Tror du barn liker dette?"
 Tilby alternative tolkninger hvis barna ikke kommer med forskjellige synspunkter.
 "Ville det være mulig at menneskene på bildet ..."
 "Hva synes du om denne muligheten?"

Tilleggsmateriale: Bilder med scener, klistremerker, 3 papirer / flippover

Bruksanvisning

- Snakk om den ene scenen etter den andre
- Still åpne oppfølgingsspørsmål som oppmuntrer til videre utveksling mellom deltakerne.
- Klistremerker er kanskje ikke nødvendig for eldre barn.
- Det er også mulig å be om det enkelte barns mening. Dette oppmuntrer imidlertid ikke til utveksling mellom deltakerne, og moderatoren blir for sentral. Unngå derfor spørsmål som følgende hvis mulig:
 "Hvis du var det barnet, hva ville du gjort?"
 "Hvis dette var familien din, ville dette skje?"
- De andre barna bør kommentere de andres begrunnelse. Dermed oppfordre barna til å snakke.

5. Rollespill (tegneserier som sikkerhetskopi):

Moderatoren spiller et barn, barna er foreldrene

Scenario: Moderator når barnet skal legge seg og tar i hemmelighet en smarttelefon med seg og bruker den under teppet. Faren kommer inn: hva ville skje nå?

Mens du spiller moderatoren beskriver scenen. Så spør hun: "Hva tror du foreldrene ville sagt eller gjort? Hva tror du vil skje videre? "

Tilleggsmateriale: Tegneserier som sikkerhetskopi, teppe, smarttelefon

Bruksanvisning

- Hvis barn ikke deltar i denne typen oppgaver, kan du fortsatt bruke tegneserier med tale eller tankebobler for å fylle ut.



6. « Jeg vil gjerne ha...»

Dette bør spesifiseres til IKT

Instruksjon

- Sikre en positiv slutt på FG
- Gi muligheten til å stille spørsmål
- **Takk deltakeren for verdifulle innspill!**

Generelt forslag for uttrykk for å stimulere ytterligere ytringer:

- Hva synes de andre om dette?
- Tror du andre barn tenker / gjør det samme?
- Hva mer kommer du til å tenke på?
- Er det noe annet du kan tenke deg?
- Har noen vært i en slik situasjon? Hva syntes du?

Vedlegg 4 – Samtykkeskjema barn



Vil du delta i forskningsprosjektet

DigiGen – Teknologi og familier

Dette er et spørsmål til deg om du vil være med i et forskningsprosjekt der formålet er å forstå hvordan digitale verktøy, som for eksempel telefon, nettbrett og pc, påvirker livet ditt og din familie. I dette brevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva det vil si for deg å være med.

Hva handler studien om?

I forskningsprosjektet DigiGen ønsker vi å finne ut av få hvordan digitale verktøy påvirker forskjellige familier. Det er du som er eksperten, og vi ønsker derfor å snakke med deg om hvordan du bruker digitale enheter i hverdagen.

Det er lærerutdanningen på OsloMet som skal gjennomføre prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?



En forsker fra OsloMet vil stille deg noen spørsmål om hvordan du bruker telefon, nettbrett, pc og lignende enheter.

Intervjuet tar ca. 30 minutter, og vi møtes hjemme hos deg eller et annet sted du velger.



Sammen med en gruppe barn vil du snakke med en forsker om bruk av telefon, nettbrett, pc og lignende enheter.

Samtalen tar ca. 45 minutter, og vi møtes i barnehagen eller på skolen deres. Foreldrene dine/dine foresatte kan få tilgang til spørsmålene i forkant av intervjuet, hvis de ønsker det.

Som en del av prosjektet har vi utviklet Nettskjema-bilde appen. Nettskjema-bilde appen skal brukes til å sende stillbilder og/eller tekst som viser eksempler på ditt barnets "digitale liv". Det er du selv som bestemmer hva som skal deles. Nettskjema-bilde appen vil bli brukt som for å samle inn kommunikasjonsdagbok, i form av bilder og/eller tekst, som du fyller ut selv.

Samtalen blir tatt opp med lydopptaker eller video.



Alle samtalene tas opp med lydopptaker eller video. Dette er for at forskerne skal kunne høre gjennom intervjuet i etterkant. Opptakene blir oppbevart på en sikker server. Det innebærer at det bare er forskerne fra OsloMet som kan se på dem og høre på dem. Når prosjektperioden er ferdig blir alle opptak slettet.

Forskerne vil skrive rapporter og artikler om det de finner ut



Etter å ha gjennomført intervjuer med totalt x barn og y foresatte vil forskerne skrive rapporter og artikler om det vi finner ut. Alle data blir anonymisert, og vi vil ikke beskrive dere slik at andre kan kjenne dere igjen.

Må jeg være med?

- Det er frivillig å delta i prosjektet, så du kan svare ja eller nei. Snakk med foreldrene dine om dette. De har også fått brev om studien.
- Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Alle opptak av deg vil da bli slettet.
- Alle lydopptak blir oppbevart på en sikker server, så det er bare forskerne som kan høre dem og ingen andre får vite hva du har sagt.
- Når vi skriver om det du sier i rapporten vår så vil vi ikke bruke ditt navn, og ingen som leser den vil kjenne deg igjen.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du lurer på noe om studien, eller vil gi beskjed om at du ikke vil være med lenger, ta kontakt med:

- OsloMet ved prosjektleder Halla Björk Holmarsdottir på telefon +47 22 02 12 12 eller epost halla@oslo.no

Med vennlig hilsen

Halla Björk Holmarsdottir
Prosjektansvarlig OsloMet

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet *DigiGen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å bruke Nettskjema-bilde appen
- å delta i gruppeintervju sammen med 4-5 andre barn fra skolen.

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

(Ditt navn)

(Din underskrift og dato)

Vedlegg 5 – Samtykkeskjema foreldre



Informasjon og Samtykke til deltagelse i DigiGen wp3

Takk for at du vurderer å bli med i forskningsprosjektet DigiGen. I dette samtykkeskjemaet skal du få mer informasjon om hva det innebærer å delta.

Formål

Forskningsprosjektet DigiGen undersøker hvordan den teknologiske transformasjonen av samfunnet påvirker familiers liv. I denne studien vil vi spesielt undersøke hvordan barn i alderen 5-6 og 8-10 år og deres familier erfarer bruk av digitale verktøy, som for eksempel telefoner, nettbrett og pc-er, i hverdagslivet. Vi vil undersøke både muligheter og utfordringer som ligger i bruk av digitale verktøy, og er særlig opptatt av hvordan bruken påvirker interaksjoner og sosial deltagelse.

For mer generell info om prosjektet kan du se nettsiden: www.digigen.eu

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for DigiGen, og prosjektet ledes av professor Halla Bjørk Holmarsdottir ved fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.

Prosjektet er finansiert av EU og er et samarbeidsprosjekt med universiteter fra 8 europeiske land. Samarbeidspartnerne våre er Universitetet i Leicester (England), Universitetet i Wien (Østerrike), Panteion Universitet (Hellas), Girona Universitet (Spania), Tallinn Universitet (Estland), Paderborn Universitet (Tyskland) og Babes-Bolyai Universitet (Romania).

Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil bli kontaktet av en forsker ved OsloMet høsten 2020 eller vinteren 2021 for å avtale et individuelt intervju med deg, barnet ditt og et annet familiemedlem (eldre søsken, besteforelder, tante/onkel eller en annen som har mye kontakt med deg og barnet). Intervjuet gjennomføres hjemme hos dere eller et annet sted dere ønsker. Du vil bli stilt spørsmål om hvordan digitale verktøy påvirker livet i familien, men også spørsmål om kjønn og generell økonomi. Intervjuet med voksne vil ta ca. 45 minutter og intervjuet med barnet vil ta ca. 30 minutter. Alle intervjuene vil bli tatt opp med lydopptaker. Hvis intervjuet blir gjennomført via zoom grunnet smittesituasjonen ved covid 19 så vil opptaket blir tatt opp. Opptakene vil lagres på en sikker server og brukes av forskerne i videre analyser, men vil ikke bli publisert.

Og/eller

Du vil bli kontaktet av en forsker ved OsloMet høsten 2020 eller vinteren 2021 med spørsmål om ditt barn kan delta i fokusgruppeintervju sammen med 3-5 barn i alderen 5-6 år eller 4-6 barn i alderen 8-10 år. Fokusgruppesamtalen vil finne sted i barnets barnehage eller skole. Samtalen vil handle om hvilke erfaringer barna har med digital teknologi og hva de tenker om teknologien. Samtalen vil bli videofilmet. Videofilmen vil brukes i videre analyser i prosjektet, men vil ikke bli publisert eller delt med noen utenfor prosjektgruppen.

Nettskjema-bilde

Som en del av prosjektet har vi utviklet Nettskjema-bilde appen. Nettskjema-bilde er en app beregnet til smarttelefoner og skal brukes til å undersøke barns og familiens bruk av IKT. Nettskjema-bilde appen vil bli brukt som et verktøy for å samle inn bilder og/eller tekst. Det er foreløpig ikke planlagt bruk av Nettskjema-bilde appen i dette delprosjektet, men du kan likevel bli bedt om å ta den i bruk. Vi ber derfor om tillatelse til å bruke tekst og bilder du eventuelt laster inn i appen i analysearbeidet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle navn, personlig informasjon og informasjon som kan identifisere deltagerne i studien vil bli fjernet eller erstattet av pseudonymer.

Det er kun prosjektgruppen ved OsloMet, en transkribør og eventuelle masterstudenter tilknyttet prosjektet som vil ha tilgang til opptakene, og opptakene lagres på en sikker forskningsserver.

Prosjektgruppen består av:

Professor Halla Bjørk Holmarsdottir

Professor Greta Björk Gudmundsdottir

Seniorforsker Idunn Seland

Forsker 1 Christer Hyggen

Professor Louise Mifsud

Førsteamanuensis Tove Lafton

Stipendiat Janniche Wilhelmsen

Masterstudent Elin Birgitte Walstad

Forskningsassistent Trygve Berget

Forskningsassistent Gabriella Petronella van den Bosch

Forskere fra samarbeidende universiteter vil få tilgang til utsnitt av anonymisert materiale, oversatt til engelsk. I det anonymiserte materialet vil det ikke være mulig å spore hvem som har uttalt seg. Det vil ikke være mulig for utenforstående å gjenkjenne deltagerne i publikasjoner og rapporter.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er i desember 2023.

Dine rettigheter

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

- å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg og barnet ditt, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg og barnet ditt,
- å få slettet personopplysninger om deg og barnet ditt, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet ved prosjektleder Halla Björk Holmarsdottir på telefon [redacted] eller epost [redacted]
- OsloMet ved førsteamanuensis Tove Lafton på telefon [redacted] eller epost [redacted]
- Vårt personvernombud Ingrid Jakobsen på epost personvernombud@oslomet.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Samtykke

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *DIGIGEN*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å selv delta i intervju
- at mitt barn _____ kan delta i gruppeintervju sammen med 4-5 andre barn fra barnehagen eller skolen.
- at mitt barn _____ kan intervjues
- at mitt barn _____ kan installere og ta i bruk appen MyView
- at bilder og tekster som mitt barn sender via Nettskjema-bilde appen kan brukes videre i forskning
- at intervju via Zoom blir tatt opp

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

På vegne av barnet -----(navn på barnet)

Vedlegg 6 – NSD referanse

Bekreftelse på godkjenning fra NSD, juni 2021

DigiGen_WP3. Technological Transformations and Families

Referanse

662234