

# Händelser vid datorn

## Förskolebarns positioneringsarbete och datorspelets agens

Polly Björk-Willén

### Sammanfattning

*Syftet med artikeln är att belysa hur barns samspel och subjektpositionering vid datorn relaterar till själva datorspelet, och vilket agentskap datorspelet kan tillskrivas i förhållande till barns samspel. Med inspiration från posthumanistisk teoribildning betraktar jag här både datorspel och barn som agentiska. Genom detaljerade analyser av ett par barns datorspelande visar jag att aktivitet pågår hela tiden, inte bara mellan barnen, utan också mellan spelet och barnen. Analysen visar hur barnens samspel initieras av datorspelet och hur de för in erfarenheter från sin omvärld för att stärka sin argumentation och sina positioner. Barnen rör sig på så vis mellan olika diskurser som förekommer både utanför och inom förskolan och i datorspelet, och deras positioneringar produceras intra-aktivt utifrån såväl materiella som diskursiva praktiker.*

### Inledning och syfte

Denna artikel har som främsta syfte att synliggöra vad som sker i samspelet mellan två förskolebarn under en datorspelssekvens. Studier där barns samspel vid datorn varit i fokus visar på olika sätt hur datoranvändning gynnar barns samtal, samspel, samarbete och lärande (Appelberg & Eriksson 1999, Alexandersson 2002, Klerfelt 2002, Gee 2006). Den bild som ges av detta samspel och samarbete är dock enligt Ljung-Djärf (2004, 2008) ofta oproblematiserad. Hon menar att datorns utformning som en ”enpersonsapparat” tvingar fram olika positioner och handlingssätt hos barnen, särskilt i förskolan där flera barn ofta ska samsas

om *en* dator. Det för med sig att det barn som handhar musen till stor del bestämmer över spelet. Att barnens samspel framför datorn till övervägande delen handlar om administration av datoranvändning visar också Plowman & Stephen (2005). Deras studie pekar på att samspelet i första hand inte går ut på att lära ett innehåll, utan snarare handlar om förhandling om tillträde till datorn eller hur man tekniskt ska gå till väga för att ta sig fram i spelet. I en studie över barns vardagsmatematik i samband med datorspelade i förskolan visar även Bevemyr (kommande) att barnens administrerande av datoranvändningen är central. Han belyser hur barnen på ett sofistikerat sätt tillsammans skapar och förhandlar turordningsprinciper i både tid och rum, i väntan på att få tillgång till datorn.

I min egen studie av barns datorspelade har fokus framförallt satts på själva spelandet, och jag har slagits av att barns samspel framför datorn har många likheter med andra kollaborativa verksamheter i förskolan, som till exempel när barn tillsammans skapar bilder eller använder böcker. Änggård (2005) visar att barn ofta skapar bilder som liknar varandra och/eller står i dialog med vuxenvärldens bilder. I dessa aktiviteter är bildskapandet sällan det primära, utan bilderna är en del av barnens lekprojekt och/eller kamratförhandlingar. Simonsson (2004) visar på liknande sätt hur barns bokpraktiker blir en del av barns relations- och subjektskapande. Detta fenomen är också en vanlig företeelse i mina data, och jag ställde mig frågan om och i så fall på vad sätt barns samspel vid datorn egentligen skiljer sig från andra aktiviteter i förskolan där olika artefakter är inblandade. Genom att i detalj studera en samspelssekvens mellan två datorspelade barn har jag försökt att närma mig denna fråga. Syftet med denna artikel är följaktligen att synliggöra vad som försiggår mellan två barn under en enskild datorspelsekvens i en svensk förskola. Mer specifikt är jag intresserad av hur barnens samspel och subjektpositionering relaterar till själva datorspelandet, och vilket agentskap datorspelet kan tillskrivas i förhållande till barnens samspel.

## **Positionering, semiotiska fält och agens**

I sin studie om barns datoranvändning visar Ljung Djärf (2008) hur barnen intar olika positioner framför datorn, och mycket av detta positioneringsarbete handlar om vem som ska ha access till spelandet. I min empiri finns också denna typ av förhandlingar, men mer framträdande

är hur barnen positionerar sig i förhållande till varandra samt till spelkaraktärerna under spelets gång (om animerat tal till spelkaraktärer se Björk-Willén & Aronsson, kommande). Positionering kan ses som en *diskursiv* process där deltagarna i ett visst sammanhang konstituerar varandra på olika sätt, samtidigt som det är en resurs för att förhandla fram nya positioner. Det kan handla om att positionera en annan person, *interactive positioning*, eller att positionera sig själv, *reflexive positioning* (Davies & Harré 1990). I exemplet nedan rör det sig mest om att barnen positionerar sig själva gentemot varandra eller någon annan, som exempelvis läraren eller spelkaraktären (se också Aarsand & Aronsson 2009, om barns subjektskapande under datorspelande).

Studerar man socialt samspel blir man snart varse att språket visserligen är en viktig komponent, men inte den enda meningsbärande resurs som deltagarna i ett sammanhang begagnar för att förstå varandra, eller använder för att inta olika positioner. Goodwin (2003) menar att människor använder ett komplex av olika symbolsystem som resurser för att åstadkomma relevanta och kontextuellt begripliga handlingar i socialt samspel. Goodwin (2000a, 2000b) hävdar närmare bestämt att socialt samspel byggs upp genom att deltagarna gör temporära och lokala kombinationer av vitt skilda *semiotiska fält* (*semiotic fields*) där talet utgör ett sådant fält, medan gester, artefakter och visuella aspekter av omgivningen utgör andra semiotiska fält. Med hjälp av dessa så kallade kontextuella konfigurationer (*contextual configuration*) skapas mening i människors samspel. Han framhåller vidare att

A theory of action must come to terms with both details of language use and the way in which the social, cultural, material and sequential structure of the environment where action occurs, figure into its organization. (Goodwin 2000a: 1491)

Här understryker Goodwin att "the theory of action" inte blir fullständig om enbart språket beaktas, utan tillskriver även andra semiotiska fält likvärdig betydelse, även om han inte direkt tilldelar materia och andra semiotiska resurser egen agens, utan ger dem en betydelsebärande funktion, där människan i slutänden är den som skapar mening. Inom posthumanistisk teoribildning däremot framhålls att även "döda" föremål kan ses som *agentiska* (Barad 2007). Det innebär att exempelvis boken, spelet eller datorn kan ses som en aktör eller "aktant" (Latour 1995, 1996). Barad (2007) menar att man inte kan skilja diskurser, språk, kultur och

talakter från det materiella. Hon framhåller vidare att det materiella inrymmer och omfattar det diskursiva. Detta ontologiska ställningstagande innebär att även artefakter i vår omgivning kan ses som agentiska, och att handlingar ses som kausala snarare än intentionella. Kausalitet enligt Barad (2008) innebär att det som uppstår *mellan* kroppar, materiella såväl som mänskliga, kan ge upphov till en kedja av händelser som är oavsiktliga och överlappande. Barad (2007) benämner dessa handlingar för *intra-aktiviteter*, (*intra-actions*) i stället för *interaktion*, eftersom hon menar att i interaktion förutsätts entiteter, medan i intra-aktiviteter skapas, blir entiteter till. I mina analyser nedan har jag försökt närma mig Barads (2007, 2008) syn på agentskap i kombination med Goodwins (2003) syn på semiotiska fält och kontextuella konfigurationer.

## Metod och analys

Den aktuella texten bygger på empiri från en studie om barns datorspelande i förskolan, som är en del av ett större projekt om ”Datorspelande som estetisk praktik och informellt lärande”<sup>1</sup>. Det sammanlagda datamaterialet består av ca 10 timmar videofilm från 4 olika förskoleavdelningar. Barnen som filmades under den ”fria leken” är tre till fem år gamla. Filmernas innehåll har tematiseras utifrån olika samspelssituationer (Björk-Willén 2010). Utvalda datorspelssekvenser har sedan analyserats i detalj (Sacks et al. 1974). Fastän samtalsanalytisk (*conversation analysis* (CA)) tjänat som det grundläggande analysredskapet har ändå barnens icke-verbala handlingar tillskrivits samma mening som de verbala (Goodwin 2003). Dessutom har jag haft ambitionen att se bortom det *etnometodologiska* deltagarperspektivet när det gäller analysen och även tillerkänt det materiella ett aktörsskap, vilket inte är helt oproblemiskt när det kommer till meningsskapande utifrån Goodwins eller ett CA-perspektiv. Mitt främsta fokus i analysen är dock på barnen och hur deras inbördes samspel influeras av andra aktanter. Det ska också tilläggas att fastän analysen utgår från ett mikroperspektiv är min avsikt också att belysa hur deltagarnas agerande inte är isolerade händelser, utan även dessutom ger uttryck för andra diskurser som är rådande utanför förskolans värld.

---

<sup>1</sup> Projektet är en VR-finansierad studie ledd av professor Karin Aronsson, Stockholms universitet.

Analysen bygger på en 4:47 minuter lång sekvens där två barn spelar ett "Findusspel". Jag har uteslutit en kort del av sekvensen, dels av utrymmesskäl och dels för att den inte tillförde analysen något ytterligare. Spelets karaktär Findus är en välkänd figur för de allra flesta svenska barn. Spelet är en reproduktion av en bokserie som handlar om Pettson, ett original som bor i ett litet rött hus på landet med sin talande katt Findus. I det aktuella spelet ska barnet föra Findus genom olika hinderbanor. En av hinderbanorna är till exempel förlagd till salen i Pettsons hus, där Findus hoppar från bord till stol till skåp och så vidare, under olika tillrop. Hinderbanornas svårighetsgrad ökar efter hand som spelaren tar Findus igenom dem. Spelet var under tiden för studien mycket populärt bland barnen.

## Intra-aktivitet och positioneringsarbete

Det är *fri lek* i förskolan. Det innebär att barnen på egen hand får välja aktivitet. Det fria valet har dock sina gränser, och när det gäller datorspelande så är aktiviteten väl reglerad både när det gäller antal spelomgångar och tid för spelandet. Bredvid datorn hänger en lista där barnens namn är uppskrivna och där läraren kryssar i vilka barn som har spelat. Tiden för varje spelomgång är femton minuter. Under den aktuella spelsekvensen är det Otto och Lisa, båda fem år, som spelar dataspelet "Findus". Otto sköter musen och Lisa sitter bredvid Otto på hans vänstra sida. Otto har redan spelat ett tag och han ska just börja på sin tredje hinderbana, som är förlagd till Pettsons sal, när excerpten inleds (se transkriptionsnyckel sist i artiklen). Notera att Otto förflyttar Findus genom banan genom att klicka på musen. Klickandet är dock inte utskrivet i excerpterna eftersom dess exakthet har varit svår att avläsa.

### *Excerpt 1: Värdering av datorspelskaraktär*

- 1 Findus: okej då [kör vi
- 2 Otto: [kör vi ((**tittar på Lisa**))
- 3 (2) ((bakgrundsprat))
- 4 Findus: o: ho ho ((hoppas från en möbel till en annan))
- 5 Otto: va långt han kan hoppa eller hur
- 6 Lisa: ja han är bästa gubben oh xx=
- 7 Otto: =nä
- 8 (2)
- 9 Otto: jag önskar att man kan välja gubbe (.) att man kunde välja
- 10 stålmannen å dä

- 11 Lisa: så man kunde flyga  
12 Otto: a:  
13 ((plingljud))  
14 Otto: å man kunde vara King Kong  
15 Findus: ho ho ((hoppar ner på salsgolvet))  
16 Lisa: King Kong finns inte x=  
17 Otto: =jo (.) på riktigt finns han ((ger Lisa en blick))  
18 Lisa: det lättaste är det här ((pekar mot skärmen där Findus går  
19 balansgång över golvet))  
20 Otto: King Kong finns på riktigt  
21 Lisa: man kan inte ramla på den där ((pekar på hinderbanan))  
22 Otto: vet du King Kong finns på riktigt

Inledningsvis i excerpten upprepar Otto Findus fras ”kör vi” i en överlappning, samtidigt som han inkluderar Lisa i spelet genom att titta på henne (se Goodwin 2000b), om blickens betydelse i samspel). Genom att veta vad Findus skulle säga, visar Otto att han är familjär med spelet. Man kan även se Ottos replik till Findus som animerat tal, det vill säga, Otto svarar Findus som om han var en av deltagarna (Björk-Willén & Aronsson, kommande). När Otto sedan kommenterar spelet med att Findus kan hoppa långt, replikerar Lisa med ”ja han är bästa gubben” (rad 6). Här opponerar sig Otto dock omedelbart mot Lisas positiva värdering av Findus, och uttrycker i stället en önskan om att han i stället skulle vilja kunna välja gubbe i spelet. Som exempel på en sådan önskvärd karaktär nämner han stålmannen (rad 10). Lisa gör då en helomvändning och ger Otto medhåll genom att säga ”så att *man* kunde flyga” (rad 11). Lisa visar med detta att hon inte bara vill gå på Ottos linje och alliera sig med honom, utan att hon också delar en kulturell kunskap med Otto när det gäller vem som är stålmannen och vad som är karaktäristiskt för honom. I nästa rad kommer Otto med ett uppgraderat förslag på en önskad spelkaraktär; ”*man* kunde vara King Kong” (rad 14). Notera att Otto nu även identifierar sig med huvudaktören, genom att säga ”man kunde vara”. Pronomenet *man*, som används av båda barnen i raderna 11 och 14, är besvärligt att tolka i socialt samspel. *Man* uttrycker dels en generell hållning, dels kan det tolkas som ett sätt att vara inkluderande vilket mycket tyder på i de här barnens samspel. I studien överlag finns många exempel på att barnen uttrycker en önskan om ”att vara” en spelkaraktär som de värderar högt. En sådan önskan föregås ofta av en förhandling mellan barnen om vem som ska vara vem. När Otto i excerpten uttrycker att man kunde vara King Kong, hävdar dock Lisa att King Kong inte finns (rad 16). Detta påstående möts omedelbart av Ottos protest, och han menar

att King Kong visst finns på riktigt. Lisa svarar honom inte utan börjar istället kommentera det pågående spelet (raderna 18–19 och 21). Otto ignorerar denna invit att diskutera spelet, och fortsätter i stället upprepade gånger att hävda att King Kong finns på riktigt.

Detta inledande utdrag visar hur Findus agerande i spelet tjänar som upptakt till barnens diskussion om vad som kännetecknar en bra spelkaraktär. I samtalet införlivar de gemensam kulturell erfarenhet och binder samman den kunskapen med spelets här och nu. Barnen positionerar sig också på olika sätt gentemot varandra under samtalets gång, där framförallt Lisa går på Ottos linje (raderna 6 och 11), men också ger honom motstånd som i rad 16. Notera att simultant med barnens samtal fortsätter Otto att spela, och Findus utrop och hinderhoppande införlivas sekventiellt med barnens diskussion (raderna 4 och 15). Med sekventialitet menar jag här att barnen lämnar utrymme för Findus agerande i sin turtagning. Det innebär dock inte att de direkt responderar på hans utrop eller göranden, utan de förhåller sig till de olika handlingar som äger rum i spelet. Detta sker genom att barnen samtalar simultant med att de följer Findus aktivitet med blicken, i takt med att Otto klickar med musen så att Findus felfritt ska ta sig fram på hinderbanan. Enligt Goodwin (2003) är denna pågående kombination av olika semiotiska fält det som ger mening åt barnens samspel. Man kan också förstå det som intra-aktiviteter där barnens positioneringar produceras av aktiviteter *mellan* materia (datorspelet) och människa, vilket framhåller agensen hos både barnen och datorspelet (Barad 2007).

## Hur världen utanför förs in i förskolans kontext

I nästa excerpt utvecklar barnen sin syn på huruvida King Kong finns på riktigt eller ej. Här är barnen medkonstruktörer av skeenden, där världen utanför sammanlänkas med datorspelets här och nu.

### *Excerpt 2: Sant eller osant*

- 22 Otto: vet du King Kong finns på riktigt  
23 Lisa: nä [x  
24 Otto: [jo han finns i skogen  
25 Lisa: °nä jag har va[tt i skogen hela vägen°  
26 Otto: [jo  
27 Otto: nä fast kanske annan skog  
28 Findus: uff uff ((går armgång i gardinstängen))

- 29 Otto: PAPPA sa att [att  
30 Lisa: [skogen är han långt borta ((**vänder sig hastigt bort**  
31 **från Otto och skärmen**))  
32 Otto: pappa sa pappa sa att King Kong finns på riktigt i  
33 skogen (( **snabb blick åt kamerans håll**))  
34 Findus: hipp ((hoppa ner på ett bord))  
35 Läraren: vad är det som finns i skogen  
36 Otto: King Kong  
37 Läraren: då skojar [han tror jag med dig  
38 Findus: [hipp ((hoppa upp på en steg - pling ljud))  
39 Otto: varför på näj  
40 Lisa: bara en berättelse  
41 Otto: näj  
42 Findus: hipp ((hoppa ner från stegen))  
43 Otto: långt borta i skogen finns han (1) fast inte i uh det kanske inte vart i  
44 den skogen eller hur Lisa  
45 Lisa: men då är det långt bort om det skulle vara i en annan  
46 skog så skulle det vara långt bort  
47 Otto: ja:  
48 (1)

Lisa protesterar uttryckligen i rad 23 mot Ottos påstående att King Kong finns på riktigt. Hennes argument är att hon tidigare samma dag varit i skogen med sin förskolegrupp, utan att träffa på King Kong, och hon använder nu sin erfarenhet därifrån för att säga emot Otto. Otto parerar detta faktum med att det kan röra sig om en annan skog, och uppgraderar sin argumentation genom att säga ”pappa säger”. Innan vi får reda på vad pappa säger, tillmötesgår Lisa delvis hans argument och menar att den skogen som Otto syftar på är långt borta. I raderna 32–33 säger Otto ”pappa sa att King Kong finns på riktigt i skogen”, och kastar samtidigt en blick mot kameran, som om han vill kolla min eller kanske lärarens (som finns i rummet) reaktion. Läraren lägger sig också i barnens samtal och frågar vad som finns i skogen. När Otto upprepar King Kong, avfärdar läraren detta med att Ottos pappa skojar med Otto. Lisa går på lärarens linje och menar att det bara är en berättelse. Det är svårt att veta om hon syftar på Ottos framställning, eller refererar till Ottos pappa. Otto framhärdar dock att King Kong finns. I raderna 43–44 går plötsligt Otto på Lisas linje att King Kong finns i en skog långt borta. Han inbjuder samtidigt Lisa att alliera sig med honom mot läraren genom att säga ”eller hur Lisa” (rad 44). Lisa är omedelbart med på noterna men poängterar att skogen dock finns långt borta, vilket Otto bekräftar. Man skulle kunna säga att barnen tillsammans gör motstånd mot vuxenheten och lärarens



påstående om att King Kong inte finns, och detta motstånd bidrar också till att det plötsligt råder konsensus mellan barnen.

Man kan tycka att diskussionen om huruvida King Kong finns på riktigt eller inte befinner sig långt från Findusspelets realitet. Diskussionen är dock initierad utifrån barnens tidigare samtal om vad som karakteriserar en bra datorkaraktär. I diskussionen och barnens positionsarbete kring King Kongs existens, tänjer barnen på gränserna för vad som är sant eller osant, genom att ställa egna erfarenheter (skogsvistelse) mot auktoritetens uttalanden ("pappa säger") mot varandra. När läraren ger sig in i diskussionen, skapar barnen efterhand, och i motstånd mot läraren, en gemensam godtagbar förklaringsmodell för King Kongs existens. Liksom i exempel 1 är datorspelet utgångspunkt (*in-game*) för den förhandling som uppstår här och nu (*in-room*), och till vilken barnen överför tidigare erfarenheter (*in-world*) (Stevens m fl. 2008). I en studie av barns lärande i relation till datorspelande visar Stevens m fl. (2008), att när barn överför kunskaper mellan världen utanför in i förskolan och datorspelets värld, är de själva aktiva konstruktörer av skeendet, vilket också båda exemplen ovan illustrerar.

## Kausala handlingar och språkande om språk

Före nästa utdrag försiggår en kortare passus där barnens uppmärksamhet vänds nästan helt från spelet och mot varandra (raderna 48–66). Otto åskådliggör hur ett möte med King Kong skulle kunna gestalta sig, genom att ta i, klappa och "slå" på Lisa, och det hela slutar i ett gemensamt skratt och nästa excerpt inleds med detta skratt. I det följande ger spelet återigen impuls till barnens samtal, och en initierad diskussion om språk uppstår, som gör att spelet kommer i bakgrunden.

### Excerpt 3: Språkförhandling

- 66 ((barnen skrattar))  
67 Findus: vinsttime ((en stor köttbulle visas på skärmen))  
68 Otto: x x HA HA [ha  
69 Lisa: [ah: ((pekar på skärmen och på köttbullen ler och **vänder**  
70 **sig bort**))  
71 Otto: vinsttime betyder [köttbulle ((**tittar på Lisa**))  
72 Findus: [klicka på igendjuret[om du vill sp  
73 Lisa: [nä vinsttime betyder vinna  
74 [på engelsx ((**tittar på Otto och lutar sig bakåt**))  
75 Findus: [klicka på mig om när vill börja

- 76 Otto: Nä  
77 Lisa: [xx  
78 Otto: [du kan inte engelska ((**tittar på Lisa**))  
79 Findus: okej då [kör vi ((Otto klickar på Findus))  
80 Lisa: [kör vi (.) min syster kan eh eng engelska  
81 Otto: Nä  
82 Lisa Jo  
83 Otto: inte [allting  
84 Lisa: [hon frågar ne va va va men hon hon kan några  
85 språk x  
86 Otto: fast hon kan inte voj[of  
87 Lisa: [jo hon har spe hon ha hon hon ((**gestikulerar**))  
88 Findus: Hej ((hoppas upp på en piedestal))  
89 Lisa: hon i skolan ho:n hon gör på engelska på skolan  
90 Otto: ((**tittar på Lisa**)) ah fast hon kan inte vojof (.) det kan min poppa  
91 pappa ((skratt i rösten)) jättesvårt  
92 Lisa: nä men min syster=  
93 Findus: =häpp= ((hoppas ner på golvet))  
94 Lisa: hon hon hon=  
95 Otto: =mm  
96 Lisa: =hon klarar[engelska hon hon kan shri:va  
97 Otto: [((**tittar ner på musen** lyfter den))  
98 (1)  
99 Lisa: Erik gör storsbilder i skolan ((Otto reder ut  
100 musladden och **tittar ner på musen**))  
101 Otto: Va  
102 Lisa: storsbilder (.) han målar dom och gör en berättelse (.)  
103 Otto: varför ((**lyfter på musen**))  
104 Lisa: vet inte ja han vill det  
105 (2)

Spelet går, som sagt, ut på att låta Findus klara olika svåra hinderbanor. När spelaren framgångsrikt klarat en bana belönas detta med att en visuell vinst visas på skärmen, samtidigt som en röst säger ”vinst time” (rad 67). Denna gång är det en stor köttbulle som kommer upp på skärmen, och barnen tycker uppenbart att det är en rolig belöning, eftersom Otto skrattar högt och Lisa ler (raderna 68–69). Otto säger vidare att vinst time betyder köttbulle, men Lisa hävdar att det betyder vinna, vilket Otto direkt förnekar och menar att Lisa inte kan engelska (rad 78). Otto fortsätter spela och när Findus i rad 79 säger ”okej då kör vi” replikerar Lisa Findus i nästa tur: ”kör vi (.)”, samtidigt som hon fortsätter sin diskussion med Otto; ”min syster kan eh eng engelska” (rad 80). I stället för att hävda sin egen engelskkunskap (som Otto visat sig skeptisk till) använder Lisa nu sin systers kunskap som argument. Hon återanvänder därmed samma slags argument som Otto tidigare initierat i rad 29, när han använde sin pappa

för att övertyga Lisa om King Kongs existens; ”pappa sa att...”. Så gör han även nu och trappar ytterligare upp diskussionen genom att hävda att hans pappa kan ”vojof”<sup>2</sup>. Lisas svar på detta argument är att hennes syster även kan *skriva* på engelska (rad 96). Man kan anta att Lisas värdering av skrivkonsten är avsedd att slå högre än att kunna *tala* ett språk, även om det är ”vojof”. Otto kommer inte heller med något motargument, utan vänder sin uppmärksamhet mot musen som han lyfter. Efter en sekunds tystnad väljer Lisa ett nytt samtalstema och berättar om sin brors skolarbete (99–102). Otto ger korta kommentarer samtidigt som han reder ut sladden till musen och diskussionen tynar bort.

I detta exempel initierar spelet både visuellt och språkligt en livlig diskussion mellan barnen, där de ofta faller varandra i talet när de framhåller sina varierande erfarenheter av språk och språklig kunskap. ”Vinst time”-händelsen leder här oavsiktligt till en kedja av verbala aktiviteter barnen emellan, där de positionerar sig utifrån olika erfarenheter. Båda barnen använder till exempel närstående auktoriteter för att stärka sitt resonemang; Lisa relaterar till sin systers engelskkunskaper, medan Otto refererar till sin pappas kunskaper i sitt modersmål. Barnens diskussion grundar sig återigen på erfarenheter som de fått utanför förskolans väggar, och som de inkorporerar i datorspelet här och nu (Stevens m fl. 2008), och deras uppmärksamhet och blickar är under denna passus snarare riktad mot varandra än mot skärmen (se raderna 71, 74, 78 & 90). Det förekommer också fler överlappningar med Findus utrop och aktiviteter än tidigare, vilket kan vara ett ytterligare tecken på att det är aktiviteten mellan barnen som tar hela deras uppmärksamhet i anspråk. Dessutom har Otto problem med mussladden (raderna 97, 99–100 & 103), vilket gör att han ett tag tappar fokus på både spelet och Lisa. Mondada (2011/i tryck) visar hur speldeltagare anpassar sina vid-sidan-av-skärmen-aktiviteter, ”off screen”, med det som pågår på skärmen, ”on screen”. Det innebär att när spelet kräver spelarnas uppmärksamhet är deras blickar vända mot skärmen, kroppshållningen är mer framåtlutad, och samtalet är mer relaterat till själva spelet. Men, när deltagarna går utanför spelet, ”off screen”, i sitt samspel, ändrar de sin kroppsposition genom att luta sig tillbaka och tittar mer på varandra, vilket också sker ovan. I nästa exempel sker dock en övergång till ett mer ”intra-aktivt” spelande, där barnens samtal direkt relaterar till spelet.

---

<sup>2</sup> Otto syftar på det afrikanska språket wolof.

## Datorspelandet som föremål för ordningsskapande

När Otto väl rett ut sladden till musen tar spelandet fart igen. Ett tredje barn, Ali, 4 år, har kommit till, och han står snett till höger bakom Otto, så att han kan följa det som sker på skärmen. Ali blir därmed mottagare av Lisas och Ottos konstruktioner av vad som är spelfusk.

### Excerpt 4: Vad som är fusk

- 105 (2)  
106 [(plingljud)]  
107 Lisa: [OOh den här banan har jag vart på  
108 Otto: Nä  
109 Lisa: jo:  
110 Otto: Nä  
111 Lisa: ja har inte kommit till den men jag har vart på den  
112 (1)  
113 Lisa: om man klickar här då fuskar man ((pekar på skärmen ovanför Findus  
114 som går balansgång på salsgolvet))  
115 Otto: nä a::  
116 Lisa: man måste köra banorna som man kör först  
117 Otto: A  
118 Lisa: om man inte måste får man pisk (.)((slår lätt med handen på låret))  
119 ((plingljud - Findus hoppar upp på en pall))  
120 Lisa: Så  
121 Otto: just det den har blomma::n den var jättekul::l  
122 Lisa: Ler  
123 Findus: ho ho ((hoppar upp i en tvåvåningssäng))  
124 Otto: eller hur  
125 Lisa: men man måste klara [men man måste (.) men man måste  
126 Otto: [serr[u  
127 Findus: [(pling ljud)] ho ho ((hoppar))  
128 Lisa: byta bana inte byt ban[a  
129 Otto: [vet du om man trycker på den ((**vänder sig om**  
130 **tittar på Ali och pekar på skärmen**))  
131 Otto: så byter jag då fuskar man  
132 Lisa: ja: man får inte fuska x ((**tittar i riktning mot Ali**))  
133 Otto: ja har kommit till fyan (.) titta titta va man kan göra  
134 titta ((**tittar i riktning mot Ali**)) man kan se blommor man kan hoppa  
135 på blomman  
136 Lärare: nu kan ni stänga ner lite för vi ska äta m[ellanmål ((dyker upp bakom  
137 Lisa))

När spelaren framgångsrikt klarat en bana kan han/hon gå vidare till en svårare. Efter köttbullevinsten har Otto därför inlett en ny hinderbana med Findus. Inledningsvis i excerpten ovan hävdar Lisa att hon varit inne på

den banan tidigare, vilket inte Otto tror på. Lisa menar då att ”ja har inte kommit till den men jag har *vart* på den”, vilket kan tolkas som att hon inte tagit sig till banan på korrekt sätt (rad 111). I nästa rad visar hon nämligen, efter en kort paus, hur man kan gå till väga för att gena, men lägger också till att det är fusk att göra så. Därefter förtydligar Lisa att man måste köra de tidigare banorna först och Otto instämmer (rad 117).

Otto kommenterar den aktuella banan och minns att den hade blommorna och att den var jättekul, och Lisa ler bekräftande mot honom. Lisa fortsätter dock på temat att det är fusk att byta bana. Otto pekar nu på en symbol längst upp på skärmen och vänder sig mot Ali som nyligen dykt upp vid hans sida. Otto upprepar Lisas tidigare påstående genom att han visar nykomlingen var på skärmen man ska trycka för att byta bana, samtidigt som han konstaterar att om man byter så är det fusk. Även Lisa vänder sig mot Ali, och upprepar att man inte får fuska, om vilket det råder full konsensus. Otto fortsätter spela och kommenterar stolt för Ali att han är på bana fyra, den med blommorna, när läraren avbryter för mellanmål.

Lisa är den som initierar diskussionen om vad som räknas som fusk, utifrån att Otto har lyckats att ta Findus till den fjärde hinderbanan. Otto upprepar sedan hennes resonemang för att bekräfta vad som är korrekt spel och inte, samtidigt som han stolt kan visa att han klarat att ta sig till den aktuella hinderbanan utan att fuska. Genom att på så sätt återanvända Lisas bidrag bekräftar han hennes tidigare påstående om vad som är fusk. Barnens överenskommelse förstärks också av att det tillkommit en tredje part att ”undervisa”. Att diskutera och bekräfta uttalade regler fyller en viktig funktion i socialt ordningsskapande och det upprätthåller på så vis gränser för det sociala regelverket (Maynard 1985). Här är det dessutom datorspelet i sig som blir upphov till barnens konstruerande av regler och normer (jfr Gee 2006, Haugland 2000).

## **Spelförhandling och en avslutande positionering**

I den avslutande excerpten har läraren kommit fram till barnen och meddelar att det är mellanmål. En spelförhandling uppstår mellan läraren och barnen, där även ytterligare ett barns röst görs hörd. Analysen visar bland annat att social ordning, i form av rutiner som till exempel mellanmål, inte är förhandlingsbara.

*Excerpt 5: Tiden är ute*

- 136 Lärare: nu kan ni stänga ner lite för vi ska äta m[ellanmål ((dyker upp bakom  
137 Lisa))  
138 Findus: [ho ho:  
139 Otto:: ja har inte kört nånti:ng ((gnällig röst))  
140 Lärare: jo de[har du  
141 Findus: [ho ho ((gör ett jätteskutt))  
142 Otto: nähe [bara lite ((**vänder sig mot** fröken))  
143 Findus: [JIPPI:: ((har kommit fram till banans slut))  
144 Lärare: du har kört din tid nu ((står till vänster om barnen framför lappen med  
145 barnens speltider))  
146 Otto: [näe  
147 [((plingljud))  
148 Findus: vinsttime ((en jättemorot dyker upp på skärmen))  
149 Lisa: ähe he  
150 Otto: Näe  
151 Lisa: E:va jag [har inte kört[nu ((**vänder sig mot läraren**))  
152 Otto [näe  
153 Findus: [klicka på igendjuret  
154 Lärare: men du får äta på andra sidan ((till ett annat barn))  
155 Findus: klicka på mig okej då kör vi  
156 Lärare: han har gjort alla sina tider nu ((syftar på Otto))  
157 Lisa: ((ställer sig upp på stolen vänd mot läraren))  
158 (1)  
159 Findus: hjä:lp jag ramlade  
160 Barn: E:va jag vill ha min andra tid om jag ska spela dator ja  
161 vill ha min andra tid  
162 Lärare: inte nu vi ska äta mellanmål  
163 Barn: ja vet  
164 Findus: hej åh ne..j ja nuddade golvet  
165 Lärare: då trycker du på den ((pekar på returikonen))  
166 Otto: oh sen går jag ut  
167 Lärare: ja:  
168 Otto: så går jag ut där ((Lisa pekar på skärmen))  
169 Lärare: du vet hur man gör va bra:  
170 Otto: där ((Lisa pekar på skärmen))  
171 Findus: vill du verkligen sluta [spela okej  
172 Otto: [ah jag vet ((tar bort Lisas  
173 hand))  
174 Findus: hej då kom snart tillbaka  
175 Otto: vi säger nej ((tittar på Lisa)) NÄ::J  
176 Lisa: NÄ::J  
177 Otto: Tyväj  
178 Lisa: ha ha ((tar på Ottos axel och reser sig upp))  
179 ((avslutande musik))  
180 Lärare: så den stänger av sig själv nu så kan vi gå och äta

När läraren annonserar att spelandet måste brytas för mellanmål, sker detta inte utan förhandling. Otto protesterar genom att missnöjt deklarerar att han inte hunnit spela någonting, vilket läraren emotsäger (rad 140). Otto fortsätter att protestera, men läraren menar att hans tid är förbrukad. Lisa lägger sig nu i förhandlingen och menar att hon heller inte hunnit spela (rad 151). Eftersom hon har tid kvar att förbruka har hon ett bättre förhandlingsläge än Otto som enligt läraren förbrukat sin tid (rad 156). Ytterligare ett barn har dykt upp och försöker förhandla om speltid (raderna 160–161). Varken Lisa eller det andra barnet röner dock någon framgång eftersom det är dags för mellanmål. Under hela förhandlingen fortsätter Otto att spela, men hans spelkoncentration verkar bruten eftersom Findus ”misslyckas” med hindren i raderna 159 och 164. När läraren går in och ger en direkt anvisning om hur spelet ska avslutas genom att peka på returikonen, ger Otto upp spelandet. När spelet ska avslutas tvekar han och Lisa pekar på skärmen som hjälp, samtidigt som läraren berömmar och bekräftar att han gör rätt. Otto avböjer dock Lisas hjälp (raderna 172–173) genom att ta bort hennes hand och menar att han kan. I detta läge låter spelet Findus fråga om han verkligen vill sluta spela och när Otto bekräftar genom att trycka på returikonen, säger Findus ”hej då kom snart tillbaka”. Otto tittar på Lisa och uppmanar henne att de ska säga emot Findus (rad 175) och Lisa replikerar direkt med ett rungande nej. Otto avslutar med att lite mildrande säga ”tyväj” till Findus ackompanjerad av Lisas skratt – och det är dags för mellanmål.

De sista raderna i excerpten (raderna 175–177) är ett tydligt exempel på animerat tal, det vill säga att barnen talar till och agerar mot Findus som vore han en mänsklig varelse, vilken de kan positionera sig emot, kanske som en upprättelse för att de ”förlorat” förhandlingen med läraren om att få fortsätta spela.

## **Diskussion**

Syftet med denna artikel är att synliggöra vad som försiggår mellan två barn under en enskild datorspelsekvens i en svensk förskola. Inledningsvis ställde jag mig dels frågan om hur barnens samspel och subjektpositionering relaterar till själva datorspelandet, och dels vilket agentskap datorspelet kan tillskrivas i förhållande till barnens samspel. Jag ifrågasatte också om datorspelande verkligen skiljer sig från andra aktiviteter i förskolan där olika artefakter är inblandade. För att börja med

det sistnämnda menar jag att en bok eller en teckning kan utöva samma agensskap som en dator (Barad 2008). Dessa artefakter kan ”göra något” med barnens samspel och agerande genom att ge impulser till olika aktivitets- och/eller samtalsförlopp som i exemplet ovan. Detta agensskap har dock inga intentioner och ska inte heller förmänskligas. Det ska heller inte sammanblandas med när barnen själva förmänskligas Findus genom direkt tilltal (raderna 2 och 80), eller säger emot honom som i de avslutande raderna 175–177 (Björk-Willén & Aronsson, kommande). Som analysen visar bjuder dock datorspelet på ett mer dynamiskt agensskap än vad exempelvis en bok gör, eftersom spelet dels pågår hela tiden, dels omfattar en mängd olika semiotiska fält (Goodwin 2000a, 2000b) som ljud, tal, rörliga bilder, symboler etcetera som barnen kontinuerligt konfigurerar och införlivar i sitt samspel. Detta faktum speglas också i barnens agerande och positioneringsarbete ovan, där inte bara aktiviteten *mellan* barnen blir påtaglig, utan också den *mellan* spelet och barnen (Barad 2007). Som jag också visat i analysen tar barnens positioneringsarbete genomgående sin utgångspunkt i själva datorspelet och dess innehåll, samtidigt som de för in erfarenheter från sin omvärld för att stärka sin argumentation och sina positioner. Barnen rör sig på så vis mellan olika diskurser som förekommer både utanför och inom förskolan och i datorspelet (Stevens m fl. 2008). Under knappa fem minuter hinner barnen såväl värdera spelet/datorkaraktären som att diskutera vad som är sant eller osant, språkkunskaper, normer och värderingar, och vad som räknas som spelfusk, samtidigt med att de fortsätter spela. Barnens positioneringar produceras och (om)konstrueras alltså såväl av materiella (datorspelet, musen etc.) som diskursiva (språk, kultur, gester, blickar etc.) praktiker.

### Transkriptionsnyckel

[	markerar början av överlappande, samtida tal
VERSALER	markerar tal som är märkbart högre än omgivande tal
° °	omsluter tal som är märkbart tystare än omgivande tal
(3)	visar paus i sekunder
(.)	mikropaus
((text))	transkriberarens kommentarer
((text))	markerar barnens blickar och gestik
:	står för förlängd återgivning av föregående vokal
(x) (xx)	står för icke hörbart ord eller flera hörbara ord
=	yttranden som följer direkt på varandra



## Referenser

- Aarsand, P. A. & Aronsson, K. 2009. Response cries and other gamin moves: Building intersubjectivity in gaming *Journal of Pragmatics* 41: 1557–1575.
- Alexandersson, M. 2002. Fingrar som tänker och tankar som blänker – om barns kommunikation vid datorn. I: R. Säljö & J. Linderöth, red. *Utm@ningar och e-frestelser: IT och skolans lärkulturer*: 147–165. Stockholm: Prisma.
- Appelberg, L. & Eriksson, M.-L. 1999. *Barn erövrar datorn: En utmaning för vuxna*. Lund: Studentlitteratur.
- Barad, K. 2007. *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics of the Entanglement of Matter and Meaning*. London: Duke Universal Press.
- Barad, K. 2008. Posthumanist performativity: Towards an understanding of how matter comes to matter. I: S. Alaimo & S. Hekman, red. *Material Feminisms*: 120–156. Bloomington: Indiana University Press.
- Björk-Willén, P. 2010. Barns spel och samspel vid datorn. *Specialpedagogisk tidskrift – att undervisa* 1:8–10.
- Björk-Willén, P. & Aronsson, K. kommande. Preschoolers' animation of computer game characters.
- Bevemyr, M. kommande. Times up! Who's next?
- Davies, B. & Harré, R. 1990. Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior* 20:43–63.
- Gee, J.P. 2006. *What Video Games Have to Teach us About Learning and Literacy*. N.Y.: Pelgrave Macmillan.
- Goodwin, C. 2000a. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32: 1489–1522.
- Goodwin, C. 2000b. Practices of seeing: Visual analysis: An ethnomethodological approach. I: T. van Leeuwen & C. Jewitt, red. *Handbook of Visual Analysis*: 157–182. London: Sage.
- Goodwin, C. 2003. The semiotic body in its environment. I: J. Coupland & R. Gwyn, red. *Discourses of Body*: 19–42. New York: Palgrave/Macmillan.
- Haugland, S. 2000. Early childhood classrooms in the 21st Century: Using computers to maximize learning. *Young Children* 54(6): 26–31.
- Klerfelt, A. 2002. Sagor i ny skepnad: Barn berättar med dator. I: R. Säljö & J. Linderöth, red. *Utm@ningar och e-frestelser: IT och skolans lärkulturer*: 257–279. Stockholm: Prisma.
- Latour, B. 1995. Mixing humans and nonhumans together. The sociology of door closer. I: S. Leigh Star, red. *Ecologies of Knowledge: Work and Politics in Science and Technology*: 257–277. New York: State University of New York.
- Latour, B. 1996. On interobjectivity. *Mind Culture and Activity* 3: 228–245.
- Ljung-Djärf, A. 2004. *Spelet runt datorn. Datoranvändning som meningsskapande praktik i förskolan*. Malmö studies in education No.12. Malmö: Malmö högskola. Diss.
- Ljung-Djärf, A. 2008. The owner, the participant and the spectator: positions and positioning in peer activity around the computer in preschool. *Early years* 28: 61–72.
- Maynard, D. W. 1985. On the functions of social conflict among children. *American Sociological Review* 50: 207–223.
- Mondada, L. 2011/i tryck. Coordinating action and talk-in – interaction in and out of video games. I: R. Ayass & C. Gerhardt, red. *The Appropriation of Media in Everyday Life. What People do with Media*. Amsterdam: Benjamins.

- Plowman, L. & Stephen, C. 2005. Children, play and computers in pre-school education. *British Journal of Educational technology* 2: 145–157.
- Sacks, H.; Schegloff, A. E. & Jefferson, G. 1974. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 4: 696–735.
- Simonsson, M. 2004. *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*. Linköping Studies in Arts and Science, 287. Linköping: Linköpings universitet. Diss.
- Stevens, R.; Satwicz, T. & McCarthy, L. 2008. In-Game, in-room, in-world: Reconnection video game play to the rest of kid' lives. I: K. Salen, red. *The Ecology of Games: Connection Youth, Games and Learning*: 41–66. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Änggård, E. 2005. *Bildskapande – en del av förskolebarns kamratkulturer*. Linköping Studies in Arts and Science, 315. Linköping: Linköpings universitet. Diss.

Polly Björk-Willén  
Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier (ISV)  
Linköpings universitet  
SE-581 83 Linköping, Sverige  
e-mail: polly.bjork-willen@liu.se