Danish University Colleges

Media Literacy gennem leg

Jørgensen, Helle Hovgaard

Publication date:
2018

Document Version
Post-print: Den endelige version af artiklen, der er accepteret, redigeret og fagfællebedømt (peer-review) af udgiveren, men uden udgiverens layout.

Link to publication

Citation for published version (APA):

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 31. aug., 2019
Media literacy gennem leg i børnehaveklassen

"Medier" – er det når bøffen er gennemstegt?

Ph.d. afhandling: Helle Hovgaard Jørgensen
Media literacy gennem leg i børnehaveklassen

Helle Hovgaard Jørgensen

Ph.d. afhandling
1. juni 2018

Vejleder: Herdis Toft
Bivejleder Helle Marie Skovbjerg

Syddanske Universitet
Institut for Kulturvidenskaber

University College Lillebælt
Pædagoguddannelse i Odense og Svendborg
Indholdsfortegnelse

Forord ................................................................................................................................................. 7
1. Indledning ......................................................................................................................................... 9
    De yngste børn i skolen skal også udfordres digitalt ................................................................. 10
    Er digitale medier ’nye’? .............................................................................................................. 11
    Børns leg med digitale medier i skolen ......................................................................................... 12
    Traditionen for etnografiske studier af børns hverdagsliv ......................................................... 13
    Media literacy som hverdagspraksis ........................................................................................... 17
    Afhandlingens genstandsfelt og metodologi ............................................................................... 18
    Forskningsspørgsmål: .................................................................................................................... 19
    Empirisk undersøgelse: Børns leg med digitale medier i børnehaveklassen ............................ 20
    Afhandlingens opbygning .............................................................................................................. 22
    Læsevejledning ............................................................................................................................ 23
2. Teori- og forskningsoversigt ......................................................................................................... 25
    Intro om at bringe felterne sammen ........................................................................................... 25
    Media literacy og de yngste børn i skolen ................................................................................... 26
    Narrativt og kontekstualiserende review ...................................................................................... 27
        Literacy i det 21. århundrede .................................................................................................... 28
        Literacy: Fra skolet praksis til hverdagspraksis – udvikling af en sociokulturel tradition ...... 29
        Literacy: En historisk tradition ............................................................................................. 31
        Literacy: Den sociale dimension ........................................................................................... 33
        Delkonklusion: Literacy og medier i det 21. århundrede ......................................................... 34
    Positioner i media literacy feltet ................................................................................................... 35
        Policy- dimensionen ................................................................................................................ 36
        Fra bekymring til deltagelse ................................................................................................... 37
        Media literacy og deltagelse ..................................................................................................... 42
    Bevægelsen mod leg i skolen ......................................................................................................... 43
    Legens hovedspor i afhandlingen er kulturhistorisk ................................................................. 45
        Retorikken om børns leg ......................................................................................................... 46
        En børnevenlig indstilling til leg ............................................................................................ 47
    To spor i det kulturhistoriske hovedspor ....................................................................................... 49
        Det kulturhistoriske spor: leg som spild af tid og forberedelse til voksenlivet ..................... 50
        Det kulturhistoriske spor: Romantiske ideer om fri leg og opdragelse ................................. 53
    Johan Huizinga, Gregory Bateson og Flemming Mouritsen ..................................................... 56
    Formler, improvisation og legekultur ......................................................................................... 60
<table>
<thead>
<tr>
<th>Topic</th>
<th>Page</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Opsamling af kernebegreber fra Bateson’s og Mouritsens repertoire</td>
<td>62</td>
</tr>
<tr>
<td>Legens fantasmagoriske og frivole dimension</td>
<td>62</td>
</tr>
<tr>
<td>Den ludiske drejning: Derrida og Bakhtin: Det frivole, det dialogiske og freeplay</td>
<td>64</td>
</tr>
<tr>
<td>Det dialogiske ved legen</td>
<td>68</td>
</tr>
<tr>
<td>Legens problem</td>
<td>71</td>
</tr>
<tr>
<td>Legens praktiske dimension og omskrivning</td>
<td>72</td>
</tr>
<tr>
<td>Delkonklusion: Media literacy gennem leg fordrer et børneperspektiv</td>
<td>76</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>3. Materialgenerering</strong></td>
<td>78</td>
</tr>
<tr>
<td>Videnskabsteoretisk tilgang og metodiske perspektiver</td>
<td>78</td>
</tr>
<tr>
<td>Et fænomenologisk perspektiv på spørgsmålet: Hvad er medier?</td>
<td>80</td>
</tr>
<tr>
<td>Etnografisk feltarbejde i børnehaveklassen</td>
<td>82</td>
</tr>
<tr>
<td>Et praksisteorisk perspektiv på leg</td>
<td>85</td>
</tr>
<tr>
<td>Om på fænomenologisk vis via etnografiske metoder at forstå børns praksisser</td>
<td>87</td>
</tr>
<tr>
<td>At undersøge noget som ikke er der</td>
<td>93</td>
</tr>
<tr>
<td>Opsamling</td>
<td>95</td>
</tr>
<tr>
<td>Planlægningen af det empiriske studie</td>
<td>95</td>
</tr>
<tr>
<td>Aftaler og adgang</td>
<td>96</td>
</tr>
<tr>
<td>Feltarbejdets første fase</td>
<td>96</td>
</tr>
<tr>
<td>Blandt professionelle</td>
<td>98</td>
</tr>
<tr>
<td>Feltarbejdets anden fase: Blandt børn</td>
<td>101</td>
</tr>
<tr>
<td>Ikke rigtig voksen og inkompetent nybegynder</td>
<td>101</td>
</tr>
<tr>
<td>Beskrivelse af besøgsforløb i fem børnehaveklasser og to forårs-SFO’er, skoleåret 2014/15</td>
<td>106</td>
</tr>
<tr>
<td>Metoder der har genereret det empiriske materiale</td>
<td>108</td>
</tr>
<tr>
<td>Observation: Deltagelse og fokus</td>
<td>108</td>
</tr>
<tr>
<td>Interviews og interviewguide</td>
<td>110</td>
</tr>
<tr>
<td>Interviewguide</td>
<td>113</td>
</tr>
<tr>
<td>Børn interviewer børn</td>
<td>117</td>
</tr>
<tr>
<td>Brugen af billeder/ tegninger</td>
<td>120</td>
</tr>
<tr>
<td>Kameraet som etnografisk redskab</td>
<td>122</td>
</tr>
<tr>
<td>Kameraet som værktoj og legetøj</td>
<td>125</td>
</tr>
<tr>
<td>Feltnoter, feltdagbog og memoer</td>
<td>126</td>
</tr>
<tr>
<td>Etiske overvejelser</td>
<td>128</td>
</tr>
<tr>
<td>Emne og kontekst</td>
<td>128</td>
</tr>
<tr>
<td>Procedurer og metoder</td>
<td>129</td>
</tr>
<tr>
<td>Analyse og formidling .................................................................................................................. 129</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>På vej til bearbejdningen af det empiriske materiale ...................................................................... 129</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Analyse afsnit .......................................................................................................................... 130</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>En grounded begyndelse: Analyseprocessen .................................................................................. 131</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kodningsprocessen ......................................................................................................................... 131</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Invivo-kodning .............................................................................................................................. 133</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sensibiliserende begreber ............................................................................................................. 134</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Analysedel I .................................................................................................................................... 135</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kodningsprocessen: Analyse af interviews om medier ................................................................. 135</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mediekendskab og metaviden ....................................................................................................... 137</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mediefortællinger: Dynamik og divergens .................................................................................... 139</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Konsensus, kompetence og status ................................................................................................ 141</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Repræsentation og virkelighed ....................................................................................................... 143</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Foreløbige kategorier og begreber ................................................................................................ 144</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Det kontrære interview .................................................................................................................. 147</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>De professionelles praktiske omgang med tingene ..................................................................... 152</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Brug af smartboard, når der ryddes op ......................................................................................... 153</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Brugen af Smartboard i spisesituationer ....................................................................................... 157</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Brug af Ipad for at skabe ro .......................................................................................................... 160</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kontroverser blandt de professionelle ........................................................................................ 162</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Digitale medier med og uden leg: En praktisk tilgang .................................................................. 165</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Aspekter af legerummet ................................................................................................................. 168</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Foreløbigt 'spillerum' for leg ....................................................................................................... 169</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Analyse af hændelsen 'Jonas' spilbog og Annes film' ................................................................. 170</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Legens refleksionsformer ............................................................................................................. 176</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Det rene pjat - en udvidet legeforståelse i skolens rum .............................................................. 178</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Teoretisk opsamling ....................................................................................................................... 182</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Media literacy remixet gennem leg .............................................................................................. 183</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Analysedel II .................................................................................................................................. 185</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kontekstualiserende beskrivelse af framingen af tegne-spil forløbet ......................................... 186</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Metodiske refleksioner over brugen af kamera og tegninger ....................................................... 188</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tegnefællesskaber og interplay: En opgave uden facit ................................................................... 190</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tegnefællesskabets praksis: Snyd eller socialisering? ................................................................. 194</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Analyse af Minecraft-tegninger .................................................................................................... 196</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
"Hvorfør står der Gustav?" Analyse af GTA-tegningernes mikrokultur og bestræbelsen på konsensus......................................................................................................................... 199
Minecraft-bordet: Videndelingsfællesskaber.......................................................................................................................... 204
Transformationer og tegnefællesskaber ........................................................................................................................................ 206
Tegningernes bidrag til forskningsspørgsmålet ......................................................................................................................... 208
Børneoptagelser: Kamera og interviewformel omskrives til leg................................................................................................ 209
Analyse af roller og narrativer: Interaktionsprocesser ........................................................................................................... 215
Kamerapjat: Benspænd skaber ny kontekst ............................................................................................................................. 217
Spillerum, legegrund, media literacy-events: Legen som konstant ....................................................................................... 221

Analysedel III .................................................................................................................................................................................. 223
Analyse af interviews om media literacy med børn ..................................................................................................................... 223
Analyse af børnenes oplevelse af adgang til digitale medier ................................................................................................ 224
Analyse af forståelsesdimensionen ved media literacy ......................................................................................................... 227
"Hvordan virkeligheden?" ................................................................................................................................................................. 228
Mimesis i dobbelt forstand ............................................................................................................................................................ 229
Analyse af den produktive dimension ved media literacy ...................................................................................................... 232

Opfindelse af et spil ........................................................................................................................................................................ 233

Afrunding på analysedel III ............................................................................................................................................................ 236
Kort opsamling af alle tre analyser: Der er brug for mere leg – for børn og voksne .................................................................. 237

5. Konklusion: Media literacy gennem leg .................................................................................................................................. 239
Det videnskabsteoretiske perspektivs betydning for undersøgelsen ....................................................................................... 244
Hvad med legen, det legende, fri leg, freeplay og den wilde leg? ............................................................................................. 246
Den vigtige erfaring og omgang med tingene: Teknologiforståelse ........................................................................................ 248
Spillerum for media literacy gennem leg for de yngste børn .................................................................................................... 250

Spillerum for media literacy gennem leg i børnehaveklassen .................................................................................................. 251
Referenceliste .................................................................................................................................................................................. 253
Dansk resumé ................................................................................................................................................................................... 260
English summary ................................................................................................................................................................................ 263

Bilag 1 Oversigt over empirisk materiale ................................................................................................................................. 266
Bilag 2 Statistik: Tegne-spil forløb 2014/15 .............................................................................................................................. 269
Bilag 3 Møder med skolerne ........................................................................................................................................................... 270
Forord

Konstruktive samtaler med Kirsten Drotner og deltagelse i forskningsgruppen ’Digital deltagelse’ under hendes ledelse var ligeledes berigende og førte til miljøskift på Universitetet i Oslo, hvor Ola Erstad generøst tog sig tid til, at mødes med mig og give feedback på foreløbig tekst om media literacy, ligesom jeg indgik i forskningsgruppen Mediate på Institut for Uddannelsesvidenskab, UiO. Miljøskift til NTNU i Trondheim, hvor
jeg på Pål Aarsands foranledning deltog i seminar og workshop om Pedagogical practices, digital tools and social interaction in preschool, var ligeledes interessant. Den tredje del af mit miljøskift har fundet sted i UCL regi, hvor samtaler med Peter Nikken, Windesheim University of Applied Sciences, om media literacy i Holland samt undervisning samme sted har været berigende.

Et prøveforsvar før jul, hvor Ida Wentzel Winther skarpt og konstruktivt forholder sig til sagen, som den var, bragte mig på sporet af færdiggørelsesprocessen.

Et ophold på Lysebu, Oslo støttet af Fondet for dansk-norsk samarbejde har ligesom et ophold på Klitgården i Skagen givet ro og plads til koncentration, samt bragt projektet videre.

Morgenmadsholdet på IKV har været med til at gøre det til et dejligt sted at være, når løst og fast, stort og småt er blevet vendt fredag morgener. Jeg er aldrig gået forgæves efter hjælp, råd og vejledning – især har Marianne og Maria med ufravigelig imødekommenhed svaret på alle mine spørgsmål.

Undervejs har mine fantastiske UCL-kolleger lyttet tålmodigt og interesseret til mine historier om ph.d. livet og da jeg kom tilbage til UCL igen på fuld tid (10. april 2018), mødte jeg stor forståelse fra både kolleger og ledelse og fik dermed den ro, jeg havde brug for, for at kunne færdiggøre projektet.

I slutfasoner har min korrekturlæser Rikke Birkeholm på skarp og præcisvis rettet op på sætninger, jeg havde fået kørt i sænk, og i det hele taget været med til at gøre slutspurten sjovere, ligesom parallelløbet med Mathilde Lykkebo også har været en fornøjelse. Min kontormakker Søren Nygaard Drejer har været hyggeligt og fornøjeligt selskab i skriveprocessen.

Daglige morgentre ‘mosen rundt’ med min nabo, Fru Bitten, har givet lidt mere luft til hjernen. Og min verdens bedste familie, Martin, Jens og Jakob, for enden af den blinde vej har udvist overbærenhed, bakket op og troet på, at det hele nok skulle gå, ligesom mine forældre, Hr og Fru Jørgensen de ældre, også med stor opmærksomhed har fulgt projektet.

Titusind tak til alle jer.
1. Indledning

1 EuKids Online: http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlinelReports/D4FullFindings.pdf
2 UCC: http://digitalkultur.dk/digital_kultur_i_boernehaven/tekster/KOMMUNERNES_DIGITALISERINGSPOLITIK.pdf
skal således konceptualiseres både empirisk og analytisk. De to begreber er besværlige at bringe sammen, idet de stammer fra to adskilte videnskabelige felter, men de kan begge siges at være praksisser i børnehaveklassens hverdagsliv, der knytter sig til børns handlinger, viden og erfaring med digitale medier, og det er derfor produktivt at sammenstille dem både i teori og praksis. Forholdet mellem de to begreber mangler at blive udforsket fra et perspektiv, hvor børns leg med digitale medier danner grundlaget. Undersøgelsen er derfor empirisk og inddrager børns perspektiver, og dermed skal begge begreber afgrænse som empiriske og analytiske. Afhandlingens titel: *Media literacy gennem leg* understreger, at der er fokus på de legepraksisser, der udøves, når digitale medier på forskellige måder (konkret såvel som abstrakt) inddrages i legen, således at det bliver muligt at forstå, hvilke former for *media literacy* børnehaveklassebørn leger sig til.


De yngste børn i skolen skal også udfordres digitalt
Der er flere grunde til, at afhandlingen har sit fokus på netop børn i børnehaveklassen. For det første har de yngste børns3 brug af digitale medier siden 2010 nydt stadig større bevågenhed i det pædagogiske felt som genstand for forskning (Burn & Richards, 2014; Chaudron, 2015; Willett, 2015). Det skyldes både den smartteknologiske udvikling, hvor især tablets er blevet de yngste børns foretrukne medie4, samt at der siden 2011 i Danmark er kommet politisk fokus på den digitale dimension i folkeskolen med den **fjerde fællesoffentlige digitaliseringsstrategi**, hvoraf det blandt andet følger, at ”Folkeskolen skal udfordre den digitale generation”. Det betyder, at skolen kan forventes at have tænkt

---

3 0-8 år
4 Den første Ipad blev lanceret i 2010.
digitale medier ind i det pædagogiske arbejde i børnehaveklassen, hvis strategiens målsætning om at udfordre 'den digitale generation' skal følges. Samtidig lanceres 'digitale lege' i børnehaveklassens læseplan (Undervisningsministeriet, 2018), hvor IT og medier også fremsættes som et emne, der skal arbejdes selvstændigt med på linje med 'sproglig udvikling’ og 'innovation og entreprenørskab’ - og som et element, der skal indgå i alle de seks områder, børnene skal opnå kompetencer indenfor i børnehaveklassen: ”…sprog, matematisk opmærksomhed, naturfaglige fænomener, kreative og musiske udtryksformer, krop og bevægelse samt engagement og fællesskab” (Undervisningsministeriet, 2018). For det andet fungerer børnehaveklassen som en overgang mellem børnehage og skole og placerer sig mellem en børnehavepædagogisk tænkning, hvor leg er i centrum, samt en mere uddannelsespædagogisk tænkning, hvor viden og læring står centralt. Legen har været og er stadig en nøglefaktor i såvel børnehaver som børnehaveklasser i skandinavisk sammenhæng, hvor der er en stærk tradition for at tænke børnehaver som andet end førskoleinstitutioner. Ikke desto mindre peger tiltagene mere i retning af en førskoletænkning, hvor der i stigende grad lægges vægt på skoleforberedelse, viden og læring i børnehaveklassen, fremfor tidligere tiders såkaldte 'frie leg' (Ackesjö, 2016). Det er derfor interessant at undersøge, hvad det er for et kendskab, børnehaveklassebørnene har til digitale medier, når de møder skolen; hvordan digitale medier er til stede, og hvad der forstås ved leg, 'fri leg' og 'det legende' i børnehaveklassen set i forhold til skolens opgave med at udfordre 'den digitale generation’ og dermed implicit bidrage til børnehaveklassebørnenes media literacy.

Er digitale medier ’nye’?

5 I Danmark er der tradition for, at børnehaveklassen i højere grad forbindes med børnehaven end med skolen. Det fastholdes i styringsdokumenterne, hvor termen børnehaveklasse bruges fremfor 0. klasse, som er den betegnelsen, der bruges i skolens hverdagspraksis. Jeg har fokus på børnehaveklassen som overgang mellem børnehage og skole og holder mig til styringsdokumenternes betegnelse.
har valgt at bruge 'digitale' som tilføjelse til medier, sker det af pragmatiske grunde for at markere, at det primært er de 'nye' medier, der aktuelt kan forventes at være til stede i børns hverdagsliv - og som overvejende er digitale. På den ene side er det nødvendigt at skelne mellem digitale og analoge, fordi der historisk set har været tradition for bekymring, når det drejer sig om problemstillingen 'børn og medier', og fordi det aktuelt er de digitale medier, voksne bekymrer sig om. På den anden side er der ingen grund til at skelne, fordi børn i legen ikke nødvendigvis skelner, men bruger løs af både analoge og digitale medier, ligesom de bruger løs af alt muligt andet råstof, der kan indgå i leg (Mouritsen, 1996).

Børns leg med digitale medier i skolen

Børn forventes som nævnt at møde skolen med et 'godt kendskab til digitale medier'. Det står i Læseplan for børnehaveklassen (Undervisningsministeriet, 2018, p. 13), og i denne sammenhæng er det ligeledes værd at bemærke, at legen fremhæves som noget centrale. Ifølge folkeskolelovens §11 skal undervisningen i børnehaveklassen overvejende gives 'i form af leg og andre udviklende aktiviteter' (Ministeriet for Børn, 2015b). Samtidig tænkes 'en legende tilgang' ind i det særlige fokus, der skal være på digitale medier i børnehaveklassen (Undervisningsministeriet, 2018). Det fremgår af Læseplan for børnehaveklassen, at der skal balanceres mellem en didaktisk tilgang ved brugen af digitale medier, og samtidig skal 'børnenes legende og innovative tilgang til digitale medier [...] bibeholdes'(ibid.). Der knytter sig altså en forestilling om børn som 'legende og innovative', når det drejer sig om digitale medier, men legen forbindes samtidig med 'andre udviklende aktiviteter' i folkeskoleloven, og det er læseplanens implicitte fordring, at legen skal være et didaktisk redskab. Denne forståelse af leg som et didaktisk redskab og af det legende som en tilgang, der skal bibeholdes, lægger op til, at børnene i mødet med børnehaveklassen på den ene side forudsættes at have en særlig 'legende' tilgang til digitale medier, som det er værd at værne om, og på den anden side, at legen er et didaktisk udviklingsredskab for børnene. Det tegner sig en kløft i styringsdokumenterne, hvor den legende tilgang til digitale medier på den ene side ses som noget, børnene møder skolen med, og som de dermed formodes at have med hjemmefra, mens den didaktiske tilgang på den anden side er det, skolen møder børnene med. Denne kløft mellem 'i skolen og udenfor skolen', når det drejer sig om børn og digitale medier, er også er blevet adresseret på forskningsniveau af medieforsker Kirsten Drotner og uddannelsesforsker Ola Erstad.
De pointerer, at kløften mangler at blive udforsket med et perspektiv, der tilgodeser barnets position, fordi børns oplevelser og erfaringer med digitale medier ikke i tilstrækkelig grad indgår i skolen; men dog må antages at udgøre et potentielle, der med fordel ville kunne sættes i spil i skolen. Der tegner sig dermed en central problemstilling i det pædagogiske felt, der har at gøre med ’leg med digitale medier i skolen’- og samtidig et behov for at udforske leg med digitale medier i skolen fra børnenes perspektiver.

**Traditionen for etnografiske studier af børns hverdagsliv**


Barndomsforskningen har generelt op gennem det 20. århundrede drejet sig om, hvordan man vha. forskning kunne forbedre børns vilkår ved at interessere sig for børns erfaringer og livsomstændigheder. Denne historiske forandring blev sat i gang i efterdønningerne af anden verdenskrig med forskellige borgerrettighedsbevægelser i den vestlige del af verden. I forlængelse heraf er det blevet skik og vane, at ”acceptere den anden som et ligeværdigt menneske i sin egen ret og om at respektere individets ukænkelighed”, hævder Sommer...
(Sommer, 2010). Dette kalder Sommer et ’humaniseringsetos’, hvoraf der er ”opstået en børnevenlig indstilling” (Sommer, 2010), som er relativt ny historisk set. Han henviser til FNs børnekonvention, der blev vedtaget den 20. november 1989, og som skal være med til at værne om børns rettigheder.


Op gennem 90’erne vandt den nordiske børneforskning indpas i det pædagogiske felt, både inspireret af og synkront med den engelske barndomssociologi (Winther, 2016). Når forskningsinteressen samler sig om børn som aktører i deres eget liv og egen verden, og når børns oplevelser og erfaringer med barndommen ses som en social struktur, så har det nogle metodiske konsekvenser. Hvis børns leg med digitale medier skal udforskes, må det nødvendigvis være fra deres position, og det vil sige med fokus på deres hverdagsliv i børnehaveklassen.

Han argumenterer for et førstehånds blik på barndom 'from inside kids' cultures' (ibid., p. 2) for dermed at føje et nutidsperspektiv til de dominerende voksenperspektiver, der er optaget af enten fortiden eller fremtiden. Fremtidsperspektivet gør ethvert aspekt af borns liv til en læringssituation, så de kan klare sig godt som voksne, mens fortidsperspektivet er forsøg på at genskabe en nostalgisk idé om en solbeskinnet idyl, der skulle forestille at være ens egen barndom. Hans pointe er, at børn skal have lov til at leve deres egen barndom nu og her. ”Children are active agents in their own socialization” (Corsaro, 2003, p. 4), som naturligt hænger sammen med voksnes liv, og at nutidsperspektivet og børns stemmer om deres egen barndom er væsentlige i en debat om, hvordan det er at være barn.

Selv om ’det nye barndomsparadigme’ var nyt for en del år siden, er det ikke blevet mindre relevant at interessere sig for, hvordan børn erfarer og oplever deres eget hverdagsliv.

beskæftiger sig med, finder fornøjelse ved og tilmed har brug for, indgår (Hviid, 2015; Rüsselbæk Hansen & Toft, 2017) Sutton-Smith, 1997). Og det er nødvendigt med en bredere forståelse af leg, når emnet er *media literacy gennem leg*. Børns lege med digitale medier breder sig nemlig udover former for leg, som voksne ikke nødvendigvis bryder sig om, men som børnene finder fornøjelse ved.


Den modstand, der er og har været mod børns medie(for)brug, er ikke kun forbundet med ideer om leg og barndom, men er generelt indlejret i en ’voksen’ teknologiforståelse, som har både generationelle, kulturelle og videnskabelige implikationer; det drejer sig om for det første fænomenet ’ny teknologi’ i forhold til det at være ’gammel’, for det andet om en kulturel modsætning mellem ’menneske og maskine’, og for det tredje en uddannelsesmæssig tradition i vestlige kulturer for at favorisere åndens værk over håndens
- og dermed sætte håndværk og teknik uden for døren (Ihde, 2010; Søndergaard & Hasse, 2012).

**Media literacy som hverdagspraksis**


For at gøre begrebet metodisk og analytisk anvendeligt benyttes i afhandlingen den treledede model for *media literacy*, som der er nogenlunde forskningsmæssig enighed om (Carlsson, 2013; Drotner & Erstad, 2012; Erstad & Amdam, 2013), og som har dannet udgangspunkt for både nationale og internationale styringsdokumenter og strategier for
uddannelsesområdet (Kulturstyrelsen, 2015; UN & UNESCO, 2013). De tre niveauer for media literacy handler for det første om at have adgang til medier, for det andet om forståelse og indsigt i forhold til medier, og for det tredje om kommunikation og produktivitet forbundet med brugen af medier, og hverdagslivet inddrages i forståelsen af, hvad der fører til, at man bliver media literate. Dette placerer afhandlingens tilgang til media literacy i det sociokulturelle felt, som siden 1980’erne har vundet frem (Barton & Hamilton, 1998; Erstad, 2013; Lankshear & Knobel, 2006), og som både beskæftiger sig med børns hverdagsbrug og leg med digitale medier (Marsh, 2006; Wohlwend, 2011). Her forstås legen som børns primære aktivitetsform og inddrages derfor især i studiet af udviklingen af media literacy, når det drejer sig om de yngste børn.

Ovenstående peger på et felt med mange forskellige dimensioner, der trækker i hver sin retning, og som afhandlingen vil komme med et bud på, hvordan vi kan forstå. Det drejer sig om at bringe legeforskning, medieforskning og uddannelsesforskning sammen, samt at lade børns og voksnes perspektiver på leg med digitale medier mødes, idet alle tre felter og begge perspektiver er på spil i børnehaveklassehverdagen. Derfor er det den videnskabelige tradition, der udspringer af engelsk barndomssociologi og nordisk børneforskning, der danner grundlaget for de metodologiske tilgange og det videnskabsteoretiske perspektiv. Undersøgelsen vil forsøge at bruge legen som det prisme, media literacy skal forstås igennem, fordi legen er børns primære praksisform og dermed den position, vi kan undersøge. På baggrund af ovenstående vil jeg formulere følgende problemfelt:

Afhandlingens genstandsfelt og metodologi

Afhandlingens genstandsfelt er ontologisk komplekst, hvorfor det kræver en mere præcis bestemmelse af, hvilken type leg og media literacy, der er tale om, for videnskabeligt at kunne undersøge, hvad ’media literacy gennem leg i børnehaveklassen’ er for et fænomen. Leg og media literacy er to adskilte videnskabelige felter, som trods alt kan siges at være relativt enige i beskrivelsen af genstandsfeltet med henblik på viden, virkelighed og subjekt. Den videnskabelige tilgang til hhv. leg og media literacy tager sit afsæt i den sociokulturelle tradition, der både kan spores indenfor legeforskningen og det, der kaldes ’new media literacies’- forskningen, hvor interessent samler sig om at forstå både leg og media literacy i et hverdagsbestemt deltagelsesperspektiv. Således vil børnenes hverdag i børnehaveklassen være det empiriske objekt, og media literacy gennem leg vil være det

**Forskningsspørgsmål:**

*Hvordan kan børns leg med digitale medier bidrage til forståelsen af media literacy i børnehaveklassen?*

Og følgende supplerende spørgsmål:

- Hvad sker der i børnehaveklassen, når digitale medier indgår?
- Hvilke forståelser af leg indgår i børnehaveklassebørns *media literacy*?
- Hvad er *media literacy* i legen med digitale medier
Empirisk undersøgelse: Børns leg med digitale medier i børnehaveklassen


Derfor indledte jeg i skoleåret 2014/15 et feltarbejde, hvor jeg deltog i børnehaveklassebørnenes dagligdag med undervisning, frikvarterer, legetid og SFO-tid med det formål først at opspore 'den digitale leg' og dernæst at undersøge børns leg med media literacy ved at færdes blandt børnene. Det empiriske materiale er således genereret af et etnografisk feltarbejde ved hjælp af metoder, hvor børns deltagelsesmuligheder har haft væsentlig betydning for feltdesignet. Som forsker var jeg tilstede blandt børnene og de professionelle med både krop og bevidsthed, og ved at deltage i dagligdagen indtog jeg (og fik jeg) forskellige positioner (Hastrup, 2003; Winther, 2006, p. 16). I første omgang som deltagerobservator i forholdvis uformelle samtaler med børnene om, hvad de typisk havde adgang til og brugte digitale medier til både derhjemme og i skolen (12 interviews). Det viste sig hurtigt, at børnene ikke havde adgang til konkrete digitale medier i skolen, samt at brugen af digitale medier i det hele taget var meget begrænset i de fem børnehaveklasser, jeg havde adgang til i den første del af feltarbejdet, august-oktober 2014. På baggrund af én bestemt hændelse, hvor en dreng tegnede sit 'bedste spil' for mig, mens en pige samtidig lånte mit handycam til at 'filme' ham med, indtog jeg en anden position, hvor jeg som forsker iværksatte interventioner, der involverede digitale medier og børnene som deltagere på en ny måde. Det gjorde jeg for at skærpe opmærksomheden på børns leg med digitale medier og opnå indsigt i, hvad media literacy gennem leg vil sige. Jeg befandt mig stadig indenfor min videnskabsteoretiske ramme, og netop fordi mit teoretiske perspektiv på leg og media literacy var kulturanalytisk og praksistheoretisk, gav det god mening at skabe muligheder for, at børn producerede tegninger og optagelser af og om deres leg.
Børnene i tre børnehaveklasser og to forårs-SFO'er producerede herefter tegninger af deres 'bedste spil' og lavede 'børneoptagelser' med små håndholdte videokameraer af tegne- og fortælleprocesser. Det førte til 88 tegninger og 114 'børneoptagelser' af max. 14 minutters varighed. Min rolle var at sætte dem i gang og undervejs eller bagette at udføre kortere semistrukturerede fokusgruppeinterviews om det, de havde tegnet. For at få uddybet og eventuelt perspektiveret børnenes *media literacy* gennem leg udvalgte jeg 12 børn, som jeg afslutningsvist udførte seks længere fokusgruppeinterviews med. Det empiriske materiale er samlet set rigt og heterogent, det drejer sig både om leg og fortælling og har samtidig givet indsigt i, hvordan børnenes *media literacy* indgik i legen og fortællingen, og hvordan de legede sig til *media literacy*.


**Bidrag:**

Mit ønske er at bidrage med en udvidet forståelse af børnehaveklassebørns *media literacy*, hvor børns perspektiv på legen med digitale medier er det helt centrale, hvad enten legen drejer sig om konkrete digitale medier, referencer til eller fortællinger om digitale medier. Børns leg med digitale medier er i et ‘skandinavisk’ legeperspektiv ikke i tilstrækkelig grad tænkt sammen med *media literacy* i børnehaveklassen. Det skandinaviske perspektiv på leg indebærer, at leg ikke forstås ud fra kognitive eller andre udviklingsorienterede perspektiver, men udelukkende som et fænomen, der har betydning i kraft sin egenværdi,
dynamik og sensibilitet. Bidragets centrale pointe er, at eftersom både leg og media literacy er ’’tilstede’’ i børnehaveklassehverdagen samtidigt, er det vigtigt at forstå dem som sammenhængende fremfor adskilte felter. Media literacy er et stærkt koncept, idet det både spiller sammen med nationale og internationale strategier og samtidig har fat i de tre niveauer, der er nødvendige forudsætninger for overhovedet at kunne tale om media literacy; men på det er stadig åbent for indhold og mangler at blive udforsket i en børnehaveclassesammenhæng. Nærværende undersøgelse vil præcisere, hvordan det kan give mening at forstå media literacy i sammenhæng med leg hos de yngste skolebørn. Det indebærer også, at fænomenet leg må forstås teoretisk, så det bliver muligt at tale om og dermed også analysere leg.

Derfor er det nødvendigt at tage udgangspunkt i barnets perspektiv og dermed undersøge sagen nedefra og indefra. I den forbindelse fører det etnografiske feltarbejde og grounded theory-analysestrategien til, at afhandlingens kernebegreber så at sige dukker op undervejs og dannes på grundlag af det empiriske materiale i dialog med de teoretiske positioner, der virker ind i felterne. Det viser sig nemlig, at børns og voksne omgang med digitale medier har det til fælles, at den er praktisk, men ateoretisk (Heidegger, 2007, p. 92). Forskellen består i, at børns praksis med tingene er leg. Media literacy viser sig i legen som dialogiske praksisser og remix-processer, og her peger bidraget i retning af et behov for at skabe ’rum’ for leg, fordi det vil være befordrende og produktivt for børnehaveklassebørns media literacy.

I det følgende beskrives, hvordan jeg har bygget afhandlingen op.

**Afhandlingens opbygning**

For at kunne undersøge børns perspektiv på media literacy gennem leg bliver jeg først nødt til at skærpe forståelsen af både media literacy og leg. Derfor vil jeg i afhandlingens andet kapitel skitsere de to videnskabsfelter, hvor jeg først ridser media literacy-feltet op og fremskriver min forståelse og anvendelse af media literacy som begreb og analytisk enhed. Herefter, i samme kapitel, vil jeg ligeledes fremskrive min forståelse og anvendelse af leg som analytisk enhed. Og afslutningsvist i kapitlet vil jeg diskutere, hvad det betyder for mine metodiske og analytiske valg, at jeg bringer de to felter sammen. Afhandlingens tredje kapitel kommer i forlængelse heraf til at dreje sig om de videnskabsteoretiske og metodiske konsekvenser af at arbejde med felterne ’leg og media literacy’ for at undersøge
**media literacy** gennem leg fra børnenes position. Jeg redegør her for det feltdesign, der er nødvendigt i arbejdet med et legeperspektiv på **media literacy** med fokus på fortællinger og praksisser, som er fundet i et fænomenologisk børneperspektiv, og hvor jeg især er optaget af, hvordan børn oplever deres digitale livsverden i børnehaveklasse. Der vil blive redegjort for, hvordan et forholdsvis løst struktureret design er konsekvensen af en tilgang med fokus på, hvad børnene siger om og gør med digitale medier. Herved er et mangfoldigt materiale blevet genereret, men det har også været nødvendigt at arbejde metodisk eklektisk. Fjerde kapitel er det bærende analytiske kapitel, der falder i tre dele på baggrund af feltdesignets opbygning, og hvor forskellige analytiske greb vil blive brugt som følge af feltdesignets kompleksitet. I den første del præsenterer jeg min *grounded theory*-tilgang til de tolv korte interviews, samt den ’hændelse’, der fik mig til at ændre feltdesignet. I anden analysedel arbejder jeg videre med de kategorier, jeg har fundet i første del og rykker samtidig kultur- og praksisanalysen i en semiotisk retning for at analysere tegningerne og ’børneoptagelserne’. Første og anden analysedel viser, at min eksplorative metodetilgang har genereret et materiale med gode vilkår for den del af børns leg, der kan karakteriseres som frivol, pjattet og grænseudfordrende. Derfor er det materiale, der skal analyseres i tredje analysedel konkretiseret og strammet op af seks semistrukturerede interviews, som jeg har lavet med tolv udvalgte børn, der blev bedt om at fortælle, hvordan de oplever at have *adgang* til digitale medier, hvordan de forstår forholdet mellem *repræsentation og virkelighed* og hvordan de oplever den *produktive* del af *media literacy*-triaden. Men også her viser analyserne af interviewene, at børnene er narrative, dynamisk kommunikerede og produktive i deres forståelser af *media literacy*, samt at legen er centralt tilstede i interviewene. Det fører afslutningsvist til en diskussion af konsekvenserne af at forstå *media literacy* i børnehaveklassen gennem leg.

**Læsevejledning**

Inden vi fortsætter, skal der knyttes et par kommentarer til den videre læsning. Deltagernes navne er anonymiserede. Børnene optræder som bogstaver, der gør det muligt at skelne dem fra hinanden i det transskriberede materiale og i analyserne. Deres navne optræder på både lyd- og billedfiler, hvorfor jeg af hensyn til den danske persondatalov ikke umiddelbart kan gøre dem tilgængelige6. Alle interviews og lyd- og videooptagelser er som følge heraf helt eller delvist transskriberet, og der henvises til dem i forhold til,

---

6 Alt transskriberet materiale kan gøres tilgængeligt ved henvendelse til forfatteren.
hvilken analysede de optræder i. Bilag 1 indeholder en detaljeret oversigt over det empiriske materiale.
2. Teori- og forskningsoversigt

Intro om at bringe felterne sammen


Det er således nødvendigt at finde ligheder mellem de to teoretiske felter med hensyn til beskrivelsen af genstandsfeltets viden, virkelighed og subjekt for at kunne tilrettelegge et empirisk design som grundlag for udforskningen af, *hvordan børns leg med digitale medier kan bidrage til forståelsen af media literacy i børnehaveklassen*.

Da de to teoretiske felter er svære at skabe et komplet overblik over, vil jeg overordnet forsøge at indkreds afhandlingens forforståelse af begreberne. Først drejer det sig om min forståelse af *media literacy*, som kommer til at fungere som argument for et fokus på leg, der tilgodeser legen som en hverdagspraksis, der ikke nødvendigvis er styret af bestemte
formål. Udfordringen drejer sig nemlig ikke om at få legen til at blive til media literacy, altså formålsbestemt, men at få blik for, hvordan media literacy finder sted eller opstår gennem leg. Det kræver en bestemt tilgang til begge begreber, som jeg vil præsentere i det følgende.

Først uddyber jeg i forskningsoversigten over meda literacy forbindelsen med literacy-begrebet, der historisk set har haft og har forskellige betydninger, som spiller ind på forståelsen og udviklingen af media literacy-feltet. Mit fokus er på ’de yngste børn’ i skolen, og jeg vil vise, hvordan begrebet er blevet aktuelt efter 2010. Forskningsoversigten udpeger en ’deltagelsesposition’ som væsentlig i en børnehaveklassesammenhæng, hvor legen skal spille en central rolle og forståelsen af media literacy skal kunne indgå i en børnehaveklassehverdag, hvor det er hverdagens (literacy) praksisser, der har betydning.

Efter at have argumenteret for afhandlingens forståelse af media literacy, vil jeg redegøre for afhandlingens forståelse af leg. Her lægger jeg ud med at skitserere legens kulturhistoriske udvikling for at skabe overblik over de forskellige måder, hvorpå man kan tale om leg i en skolesammenhæng. Jeg vil tillige diskutere det problematiske ved den løse omgang med lege-begrebet i skolen for at præcisere behovet for en dybere teoretisk forståelse af leg i skolen.

**Media literacy og de yngste børn i skolen**

Som nævnt indledningsvist udgør de yngste børn en særlig kategori, når det drejer sig om media literacy. Det er altså nødvendigt at blive klogere på, hvordan media literacy skal forstås og afgrænse i forhold til afhandlingens målgruppe og teoretiske placering indenfor en barndomssociologisk og nordisk barneforskningstradition.

Denne forskningsoversigt beskæftiger sig med media literacy og de yngste børn i skolen i alderen 5-8 år. Dels af hensyn til afgrænsningen af forskningslitteratur, og dels fordi den aldersgruppens media literacy eremergerende både i teori og praksis. Det betyder, at følgende spørgsmål er relevante at undersøge:

- Hvad er literacy?
- Hvordan kan feltet afgrænse yderligere?
- Hvilke positioner er der i media literacy-feltet?
- Hvilke forhold gør sig særligt gældende for de yngste børn i skolen?
Hvor kan media literacy-feltet bevæge sig hen i forhold til leg?

For at besvare spørgsmålene er det nødvendigt først at formulere en forståelse af begrebet literacy i en både historisk og pædagogisk sammenhæng, der tager højde for den kontekst, der udgør børns virkelighed i det 21. århundrede. Dernæst undersøges, hvordan de yngste børn i skolen er repræsenteret i media literacy feltet, samt hvilke positioner feltet tilbyder, før jeg til slut på baggrund af undersøgelsens resultater ser på behovet for yderligere undersøgelser af forholdet mellem media literacy og de yngste skolebørn.

Narratív og kontekstualiserende review

Formålet med forskningsoversigten om media literacy og de yngste børn i skolen er via en kritisk tilgang til udvalgte studiers benyttelse af metoder og resultater at undersøge feltet. Der vil være lagt vægt på baggrunden for disse studier og den kontekst, de indgår i.

Baggrunden for studier af media literacy skal findes i literacy studier. Det betyder, at reviewet tager udgangspunkt i literacy studier generelt for at kunne rette fokus mod media literacy studier.

Det er nødvendigt at skrive en forståelse af literacy frem, fordi literacy er det centrale begreb i konstruktionen. Det går tilmed igen i mange sammensætninger: digital literacy, new literacy, new literacies, new media literacy, technological literacy, der alle drejer sig om, hvordan sprog- og læringsverdenen udvikler sig med nye teknologier og nye måder at håndtere og interagere med eksterne symbolske lagringsmuligheder (Donald, 1998) - og dermed nye måder at skabe mening - på.

I en skandinavisk sammenhæng er termen i sig selv problematisk. Det findes ingen adækvat oversættelse af det engelske ord literacy til hverken dansk, norsk eller svensk, og følgelig heller ikke af media literacy, som er et forholdsvis ukendt begreb i en dansk sammenhæng. Det til trods bruger oversigten termerne literacy og media literacy, fordi de optræder i forskningslitteraturen om børns medie(ud)dannelse og –kompetencer i en skole- og hverdagssammenhæng.

7 I stedet for at bruge det problematiske begreb ‘medier’ kan denne præciserende betegnelse bruges. Den dækker dog ikke over det forhold, at medier også er kulturelle artefakter, der kan indgå som konkrete legeobjekter i børns praksisser (børn ‘leger’ de snakker i (slukket) telefon eller leger fangeleg med et kamera).
I det følgende vil jeg redegøre for den udvikling af literacy-begrebet, der har fundet sted, hvor en ’skolet’ tradition domineret af kognitive og psykologiske discipliner er blevet udfordret af en tradition for at udforske literacy på hverdagsniveau. Jeg vil knytte an til en historisk tradition indenfor literacy-feltet, der interesserer sig for, hvilke standarder der i tidens løb har været for at kunne kalde sig literate.

**Literacy i det 21. århundrede**


Standarderne og normerne for early childhood literacy (dvs. born i alderen 0-8 år) varierer og er afhængige af, hvilket perspektiv der gøres gældende. Literacy knytter sig både til undervisningssammenhænge og legepraksisser. Forståelsen er dobbeltbundet i det 21. århundrede og drejer sig om børns hverdagsliv og livsverden, som den finder sted både i skolen og derhjemme. En sådan bred forståelse af literacy er stadig i tilblivelsesfasen.
Literacy: Fra skolet praksis til hverdagspraksis – udvikling af en sociokulturel tradition

Som nævnt er literacy ikke et begreb, de skandinaviske lande har for vane at benytte. I en uddannelsesvidenskabelig sammenhæng dukker begrebet også først op i 70’erne i forlængelse af uddannelsesbevægelserne fra slut 60’erne. To toneangivende australske forskere indenfor literacy education, Colin Lankshear og Michele Knobel, demonstrerer, hvordan man indtil da ikke har benyttet termen literacy om det, der foregår i skolen: ”... so far as curriculum and pedagogy within formal education were concerned, what was talked about, researched, debated and so on was not literacy, but rather, reading and, to a lesser extent, writing. (Lankshear & Knobel, 2006, p. 8). Men så dukker Media literacy op og har derefter været under udvikling siden 70-80’erne (Erstad & Amdam, 2013; Hoechsmann & Poyntz, 2012; Nyboe, 2009). Literacy knytte sig dengang i højere grad til sin modsætning illiterate og drejede sig om uformel uddannelse af voksne, der er af den ene eller anden grund ikke havde fået tilegnet sig tilstrækkelige færdigheder i deres formelle skoleforløb og derfor var havnet udenfor arbejdsmarkedet. Literacy-kampagner i ’Third World Countries’ blev brugt for at promovere ideen om, at økonomisk udvikling og vækst hang sammen med befolkningens niveau for analfabetisme. Ifølge Lankshear og Knobel regnedes skrivning og læsning stadig som de vigtigste værktojer for læring, og som det, der gav adgang til at kommunikere i en printbaseret kultur. Dette ændres dog i løbet af 70’erne. Lankshear og Knobel fremhæver tre vigtige årsager til, at literacy vinder frem og bliver en del af den formelle skolegang. For det første Paulo Freires begreb om literacy som ’reading the word and the world’ (Lankshear & Knobel, 2006), hvor Freire allerede i 60’erne udvikler en metode, hvis formål det er at lære fattige bonder at læse og skrive med udgangspunkt i den verden, de lever i, så de samtidig bliver kritisk bevidste om kulturelle, sociale, økonomiske og politiske forhold. Metoden tager udgangspunkt i konteksten og benytter ord og temaer, der kommer fra deltagerne selv (og ikke fra en lærer), og som derfor har generisk relevans. Det drejer sig ifølge Freire om en proces, hvor fokus flyttes fra en passiv modtagerrold som ’elev’ til en aktiv deltagerrold, hvor den enkelte bliver i stand til at forandre virkeligheden med sine handlinger (Freire, 1970, p. 27). En anden årsag er opdagelsen af en vidstrækkende illiteracy i USA I 70’erne. Efterhånden som samfundet skiftede karakter henimod et post-industrielt samfund, opdagede man, at mange af de mennesker, der havde været ansat i uafglærede jobs, var funktionelle analfabeter. Samme udvikling kan spores i mange andre udviklede lande. Skolegangen

De peger på en vigtig forandring i literacy-feltet. Fra at være et begreb, der i uddannelsessammenhæng bedst kunne forstås i forhold til modsætningen illiteracy, bliver det med det sociokulturelle perspektivs mellemkomst til en nøglekonstruktion på det formelle uddannelsesniveau, som de kalder 'new literacies' (Coiro, Knobel, Lankshear, & Leu, 2010). Literacy bliver hermed et centralt begreb på makroniveau, og der etableres en policy position, der bl.a. betyder, at literacy erstatter 'læsning og skrivning' som 'bottom line' for det, man skal have ud af sin skolegang. Denne udvikling finder sted i engelsktalende lande som USA, Australien og Storbritannien.

I uddannelsessammenhæng betyder navneforandringen fra skrivning til Literacy i 70’erne, at de praksisser, der knytter sig til tekstproduktion, ikke længere kun anses for at være kognitive og psykologiske processer. Drejningen mod literacy medfører, at interessen både i forskning og i praksis i højere grad interesserer sig for literacy som sociale praksisser. Den amerikanske literacy-forsker James Paul Gee er en central figur i den
forbindelse. Han gødtgør, hvordan literacies er forankrede og situerede i sociale, historiske, institutionelle og kulturelle forhold og kun kan forstås i denne kontekst (Gee, 1990). Tekstbegrebet forstås som integreret i hverdagens praksisser, hvor hverdagsliv, -snak, -handlinger, tro og overbevisninger indgår som vigtige parametre for, hvordan literacy udvikles. Der kan være stor forskel på, hvordan læsning og skrivning praktiseres blandt grafittimalere, på sociale medier, i legen, i et klasseværelse, i computerspil eller ved religiøse ceremonier eller andre lokale fællesskaber (Barton & Hamilton, 1998). Og pointen er, at literacy praktiseres på mange forskellige måder: ”people read and write differently out of different social practices, and these different ways with words are part of different ways of being persons and different ways and facets of doing life” (Lankshear & Knobel, 2006, p. 13). Netop den pointe, der drejer sig om at skabe et bredere fokus på mulighederne for at udtrykke sig, og som tager udgangspunkt i ikke-standardiserede normer, vil jeg støtte mig til i det videre arbejde med media literacy gennem leg. I forlængelse heraf vil jeg dykke ned i et par historiske eksempler på literacy-standarder for kort at perspektivere, hvorfor det kan være fordelagtigt med ikke-standardiserede normer for literacy.

**Literacy: En historisk tradition**

En anden tradition, der ervidenskabeligt funderet i historiske studier, har inden for Literacy-forskningen interesseret sig for, hvad man i tidens løb har anset som gældende for at kunne kalde sig literate. Det har selvfølgelig ændret sig henover århundreder og er influeret både af udviklingen i skrift-, print- og digitale teknologier, men også af den historiske bevægelse fra mundtlige til skriftlige traditioner med opfindelsen af bogtrykkerkunsten i 1400-tallet. I mit forsøg på at argumentere for en bred og ikke målstyret idé om literacy kan det derfor være nyttigt at kaste et blik bagud i tid for at få problematiseret ’the nature of literacy’ og fremhæve, at der ikke er noget entydigt svar på, hvad literacy er.

I deres artikel fra 1977 gør historikerne Resnick & Resnick opmærksom på, at der i et såvel historisk som pædagogisk perspektiv er forskellige kriterier, der gør sig gældende for en literacy standard. Fx var standarden i en protestantisk-religiøs sammenhæng i det centrale Sverige i 1600-tallet, at man skulle kunne læse (højt) og genfortælle kendt stof af religiøs observans, mens det ikke var tilladt at referere til tekster udenfor det kendte stof (Resnick & Resnick, 1977, p. 374). Kun den voksne mandlige del af befolkningen besad literacy-
færdigheder, men til gengæld gjaldt det også for landbefolkningen. Tidligere, i Frankrigs skolastiske periode (Hamesse, 1999), var selvstændige fortolkninger af teksterne heller ikke ønskværdige i klostersammenhæng, og her var det kun et fatal af den mandlige del af befolkningen, der læste. Grundlaget for literacy bestod af udvalgte tekstsamlinger. Mængden af tekster var steget betragteligt op gennem middelalderen, og tekstsamlinger var derfor blevet almindelige. Da det ikke længere var muligt at læse alt, fik man brug for at kunne finde, hvad man ledte efter, uden at skulle igennem alle tekster, hvilket betød nye opfindelser af f.eks. ’indeks’ – og dermed nye måder at læse på. Mens den gamle, monastiske ’model’ for læsning ifølge middelalderforsker Jaqueline Hamesse havde været:


Med andre ord udvikler ’The nature of Literacy’ sig, og standarden for, hvornår man mener, nogen har opnået literacy har ændret sig og vil fortsat ændre sig afhængigt af samfundets værdier, krav, behov og den teknologiske udvikling. Netop det forhold at ’nogen’ sætter en standard betyder, at literacy-feltet har tradition for at være et normativt og ideologisk felt. Det kan derfor være gavnligt at gå mere ’åbent’ til værks i det 21. århundrede, end man historisk set har gjort, når det drejer sig om literacy, fordi vi undergår hastige teknologiske forandringer. Når det drejer sig om mål og standarder for, hvilke former for literacy børn i skolen skal have for at være ’fremtidssikrede’, er der, ifølge medieforsker Kirsten Drotner, efterhånden kommet fokus på, at der kræves en åbenhed for ressourcer, der i bred forstand gør det muligt for børn at kommunikere og udtrykke sig på mange forskelligartede måder (Drotner, 2018). Og disse ressourcer knytter sig ikke nødvendigvis til evnen til at leve op til fastsatte standarder, der udmøntes i en test- og målstyret skole. I det 21. århundredes uddannelsestænkning drejer det sig selvfølgelig ikke
om at tegne sig 'holy wit'. Standarderne fastsættes i skolen af PISA⁸, hvor det dominerende vidensbegreb er kendetegnet ved at være "individualistisk, verbalt/skriftligt, afgrænset og entydigt" ifølge uddannelsesforskerne Klaus Nielsen og Jacob Klitmøller (2015). Det vil sige, at vidensbegrebet knytter sig til den tradition indenfor literacy-feltet, som beskæftiger sig med bestemte standarder for literacy, der ikke inddrager den kropslige dimension eller den dimension, der drejer sig om at bruge ting som f.eks. digitale medier, selv om disse ressourcer er i spil, når børn ytrer sig.

Literacy-begrebet bør altså gentænkes, hvilket de mange præcisioner af begrebet vidner om: media literacy, informations-literacy, visuel literacy osv. Endvidere peges der mod slutningen af det 20. århundrede på, at den praktiske dimension også er social: Literacy opnås i fællesskaber.

**Literacy: Den sociale dimension**
Lankshear & Knobel fremhæver Brian Greens tredimensionale model for literacy som eksemplarisk for, hvordan både læring og praksisser kan tænkes sammen (Green, 1988). De tre dimensioner består af for det første den operationelle dimension, der drejer sig om det sproglige aspekt og det at kunne læse og skrive passende i en række kontekster. Den anden dimension er den kulturelle, der involverer kompetencer i at forstå tekster i relation til kontekster. Den tredje dimension er den kritiske, der involverer en opmærksomhed på det forhold, at alle sociale praksisser og dermed alle literacy-praksisser er socialt konstruerede og selektive. Dvs. at de inkluderer nogle repræsentationer og ekskluderer andre. For at kunne deltage effektivt og produktivt i bestemte literacy-praksisser, skal man være socialiseret ind i dem og samtidig være bevidst om, at den velkendte sociale praksis er socialt konstrueret og selektiv, og derfor kan den ved aktiv indgriben transformeres. Den kritiske dimension af literacy danner basis for, at det ikke kun drejer sig om at deltage i literacy-praksisser; deltagelsen involverer en form for viden om, at det er muligt at transformere og aktivt producere literacy (Lankshear & Knobel, 2006). Det betyder, at det sociokulturelle perspektiv på literacy bidrager med en forståelse af deltagelse, hvor transformation og produktion er involveret.

---

⁸ PISA - Programme for International Student Assessment – er en undersøgelse, der gennemføres hvert tredje år af OECD.
Delkonklusion: Literacy og medier i det 21. århundrede

I afhandlingens sammenhæng, hvor interessen er rettet mod børns deltagelse i leg med digitale medier, kan der således argumenteres for at anvende et sociokulturelt perspektiv på udviklingen af media literacy. Den kulturelle dimension involverer deltagelse i sociale praksisser, hvor læsning og skrivning indgår, så man forstår, hvordan mening skabes, og hvad der er passende og upassende i forskellige sociale sammenhænge (og, vil jeg tilføje, på lige fod med mundtlige og kropslige praksisser). Deltagelse - at tage del i sociale praksisser - involverer handling. Literacy og meningsskabelse er altså forbundet med handleninger og praksisser og involverer kontekster, man kan tage del i. Man gør noget for at være med i noget. Men det betyder ikke nødvendigvis, at man samtidig forstår, at det, man tager del i, kan gøres anderledes. Ved at fremhæve transformation og produktion som konsekvenser af den kritiske dimension, gør Green det klart, at den kritiske dimension ved literacy ikke kun betyder, at man deltager i en eksisterende literacy og er i stand til at skabe mening i den, men at det også drejer sig om på forskellige måder at være i stand til at transformere og producere. Børn, der begynder i børnehavsklassen, befinder sig i en literacy, hvor de skaber mening og deltager i de sociale praksisser, der knytter sig til legen generelt - og dermed også til legen med digitale medier.

I hele feltet er der generel enighed om, at literacy, forstået som det børn og unge skal kunne, vide og være i stand til i forhold til 'nye' medier for at kunne skabe mening i en verden, hvor forandring er et vilkår, skal 'gentænkes'. Begrebet skal 'åbnes op' (Gee & Hayes, 2011; Merchant, 2013) og der er brug for mere end én forståelse af literacy, eller for: "a constellation of literacies" (Marsh, 2014; Steinkuehler, 2010). Hele grundlagsforståelsen af literacy som læsning og skrivning har forandret sig i den 'nye mediealder: "There is little doubt that literacy is being fundamentally transformed in the new media age" (Kress, 2003; Marsh & Bishop, 2014). Og samlet set er der inden for den del af media literacy-feltet, der domineres af en sociokulturel tilgang, enighed om, at feltet er under udvikling og bevæger sig i retning af en mere holistisk forståelse af børns hverdags- og skoleliv.

I forlængelse heraf er media literacy en yderligere afgrænsning af literacy-feltet, hvor der er fokus på det forhold, at medier indgår i børns hverdagsliv som teknologier, der skaber nye måder at operere og interagere med eksterne symbolske lagrings- og legemuligheder.
Positioner i media literacy feltet

Media literacy lader sig ikke definere entydigt. De norske uddannelsesforskere Ola Erstad og Synnøve Amdam peger i et metareview fra 2013 på, at der har fundet en bevægelse sted: 'From protection to public participation’. De skitserer indledningsvist centrale definitioner og positioner i feltet og tegner hermed et billede af en kampplads, hvor forskellige teoretiske positioner kæmper med og om at definere media literacy som begreb (Erstad & Amdam, 2013). De tre positioner, Erstad og Amdam skitserer, er illustreret i figur 1:

![Diagram af media literacy positioner](image)

Figur 1 Media literacy positioner

I det følgende vil jeg kort præsentere den dimension, der drejer sig om den politiske dagsorden for media literacy samt de policy-strategier, der har haft indflydelse i en dansk sammenhæng, og som derfor indirekte gør sig gældende i børnehaveklassen. Dernæst vil jeg vise, hvordan udviklingen fra en bekymrings- og beskyttelsesdimension til en deltagelsesdimension indenfor media literacy-feltet har fundet sted, og hvad det betyder for mit forskningsspørgsmål om, hvordan børns leg med digitale medier kan bidrage til forståelsen af media literacy i børnehaveklassen?
**Policy-dimensionen**


Afhandlingens ambition er ikke at politisere begrebet, men at interessere sig for, hvilket indhold der kan give mening i et perspektiv, hvor børns leg med digitale medier indgår. Policy-positionen er derfor kun repræsenteret med de forholdsvis løse formuleringer om børns gode kendskab til digitale medier, når de moder skolen, og om den ’legende’ tilgang til arbejdet med digitale medier, som børnehaveklassen er forpliget til at leve op til.

I det følgende vil jeg sætte de to øvrige positioner i *media literacy*-feltet i perspektiv med en søgning i to udvalgte databaser (ERIC og American Research Premiere), hvor søgningen er afgrænset af afhandlingens målgruppe, som er de yngste skolebørn eller på engelsk ’young children’.

---

9 Policy ifølge Cambridge Dictionary: “a set of ideas or a plan of what to do in particular situations that has been agreed to officially by a group of people, a business organization, a government, or a political party”.

https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/policy
Fra bekymring til deltagelse


ERIC:

![Antal artikler ved søgning på 'media literacy and young children'](image)

*Figur 2* 'Media literacy and young children'

\(^{10}\) Ipad’en kommer i handlen

Figur 3 databaserne variable begyndelsesårstal er betingede af, hvornår den første artikel, der opfylder søgekriterierne, udkom

Reviewet kommer derfor til at dreje sig om de forholdsvis få artikler (58/51), der blev resultatet af søgningen på ’media literacy + young children’. Men som det vil fremgå, bliver det nødvendigt at supplere med anden litteratur om emnet.

barndommen er i fare for at blive ødelagt under indflydelse af ’television, computers, woman’s movement, and academics for young children’. Han understreger vigtigheden af at opretholde tradition og kultur i en tid, hvor sociale værdier og trends er under forandring. I sin bog fra 1982, der danner grundlag for interviewet, kritiserer han især tv for at formidle en voksenverden til børn og dermed skabe en kulturel og social afstumpethed, fordi billeder i alt for høj grad appellerer til følelserne fremfor fornuften (Postman, 1982). Samtidig står den skriftkultur, som bør forsvares, i fare for at blive undergravet af billeder og tv, fordi man ifølge Postman hverken behøver at kunne skrive eller læse for at se tv (Buckingham, 2003). Postmans idé om literacy er tydeligvis normativ og beror på en opfattelse af, at begrebet udelukker skrivning og læsning. Han er repræsentant for den yderste ende af bekymringsskalaen, hvad emnet ’børn og medier’ angår.

Barndommen er også tema for en anden artikel fra 1987, der retter sit fokus mod, hvordan barndom iscenesættes i et nyhedsmedi for børn i Israel. Den interesserer sig også kritisk for tv’s manipulation af børn. I den anden ende af skalaen, hvor en mere deltagningsorienteret tilgang til de muligheder, medier giver, gør sig gældende, finder man én artikel om børnehavebørns brug af computere: ”Young Children Using Computers to Make Discoveries about Written Language” (Shilling, 1997). Her fokuseres på små børns ’play interactions while at the computer’, og resultatet er, at computere, der placeres i et miljø med muligheder for det, artiklen kalder legende skrivesprogsudforskning, kan bidrage til læring vedrørende ’functions and features of print’. På trods af, at der rent faktisk er fokus på små børns leg ved computere, er målet med denne undersøgelse, hvad de kan lære om konkrete funktioner og egenskaber ved trykt tekst. En artikel fra 1998: “Preschoolers on Camera: Using video to explore emergent literacy” (Reynolds & Milner, 1998) drejer sig om, at kameraet bruges af voksne til at filme børns dramaleg for at ’fange’ fortællinger konstrueret af børn. Medier bruges således i en uddannelsessammenhæng af voksne for at få indsigt i førskolebørns emergerende literacy.


samtidige identiteter, hvor de både er 'developing learners of new technologies' og 'curious explorers who willingly play with new media' (Wohlwend, 2009). De to sidstnævnte artikler peger med deres socio-kulturelle tilgang i min retning med fokus på media literacy, børn, leg og praksisser. Legen forstås dog ikke teoretisk, men som en praksisform, børnene benytter.


**Opsamling på artikelsøgningen**

**Media literacy og deltagelse**


Bevægelsen der har fundet sted ses både mht. børns og unges aktuelle muligheder for deltagelse i digitale kulturer og i en øget forskningsinteresse i deltagelperspektivet inden for *media literacy*-feltet. Henry Jenkins har beskæftiget sig med deltagelse under betegnelsen *participatory culture*, (Jenkins, 2009) og James Paul Gee har med *New media literacies studies* (Gee, 2010) haft et hovedfokus på deltagelsesmuligheder. Man kan således tale om en generel tendens i det 21. århunde til at interessere sig for børns
uformelle praksisser og deltagelsesmuligheder i virtuelle verdener, digital kommunikation og kultur, som en signifikant faktor i forhold til den mere formelle og skolede praksis, de også indgår i, fordi der er brug for at forstå og kende børns literacy-praksisser.


Der ses således en tendens til også at rette fokus mod de muligheder, den nye mediealder giver, som skal gøre op med den bekymring, der er blandt professionelle for at blive ’rendt over ende’ af den teknologiske udvikling og miste troen på, at man ’kan følge med’. Det indebærer et fokus på det, der af medieforskeren Mizuko Ito er blevet kaldt de underliggende praksisser som modgift til de bekymrede ‘moral panics’. Det, der gør sig gældende, er nemlig i langt højere grad muligheder for: "socialibility, learning, play, self-expression" (Ito, 2010). Det ligger i media literacy-begrevets semantik, at der er et stærkt fokus på læring, så selv om Henry Jenkins fremhæver legen som et af tre kerne- ”skills”, der kan forbindes med media literacy (Jenkins, 2009, s. 40), gør han det i en sammenhæng, hvor legen opfattes som middel til at nå ”clearly defined…” læringsmål.

Læringsubyttet kan imidlertid være vanskeligt at måle i et new media literacy-felt, hvor mennesker ”... engage proactively in a media world where production, participation, social group formation, and high levels of nonprofessional expertise are prevalent ...” (Gee, 2010a, p. 36). Jenkins’ ”clearly defined” læringsmål er svære at gøre operative i leg, hvis legen skal forstås i sin egen ret. Hvis der er et klart og tilmed voksenbestemt læringmål for legen, kan det så stadig være leg? Kan man lege med medier i en læringssammenhæng, så børnene opfatter det som leg – og hvordan finder man så ud af, hvad de har lært?

**Bevægelsen mod leg i skolen**

Helt generelt er alle reviewets artiklers tilgang til leg sekundær. Marsh taler om, at de virtuelle verdner, børn deltager i, er en del af børnenes ”everyday landscape of play” (Marsh, 2012, 193), og hun anerkender fuldt ud, at legen spiller en vigtig rolle i børns

Reviewet peger altså frem mod en grundigere undersøgelse af legens betydning for udviklingen af et begreb for media literacy, der kan gøre sig gældende i udviklingen af de yngste skolebørns media literacy. En forståelse af media literacy for de yngste skolebørn involverer nødvendigvis deres leg med digitale medier - og det vil sige leg generelt.


I forlængelse heraf ligger det lige for at rette fokus i media literacy-feltet i retning af 'leg', når det drejer sig om de yngste skolebørn og deres måder at håndtere, interagere, forstå og bruge medier på. Det betyder samtidig, at det er børnenes perspektiv, der skal udforskes. Det er med udgangspunkt i børnenes position i skolen, at media literacy skal udforskes.

Derfor flyttes fokus nu til leg, fordi det er børnehaveklassebørnenes primære beskæftigelse, men også fordi det forudsættes i styringsdokumenterne for børnehaveklassen, at tilgangen til aktiviteter og læring er ’legende’, og at fænomenet ’digital leg’ indgår i børnehaveklassen. Leg og det legende er selvfølgelig ikke det samme, men det ekspliciteres ikke i styringsdokumenterne, hvad der menes, i stedet indgår begreberne som selvfølgelige, underforståede og indforståede. Legens kompleksitet indgår ikke. Leg og det legende fremstilles som om der er tale om ubetingede goder, der automatisk udvikler kompetencer, børnene har brug for i deres videre uddannelse. Styringsdokumenternes brug af ’leg og det legende’ forudsætter en form for konsensus om det nyttige og gode ved legen både for børn og deres skolegang. Men legen er ikke i sig selv hverken god eller nyttig. Leg er faktisk ikke særlig nem at få styr på, hverken teoretisk eller empirisk. Og
spørgsmålet er, hvilke formål en sådan forenkling af legen tjener ideologisk set, og også, om forenklingen stemmer overens med den empiriske virkelighed?


Legens hovedspor i afhandlingen er kulturhistorisk

Retorikken om børns leg

Det drejer sig om retorikker, hvor der er tradition for at beskæftige sig specifikt med børns leg. Det er en pointe hos Sutton-Smith, at han under ét benævner udviklings- og læringsretorikker som retorikker om børns leg, fordi han vil pointere, at "the field of child play [is] dominated by the rhetorics of progress" (Sutton-Smith, 1997, p. 51). Herunder anfører han, at det siden anden verdenskrig har været almindeligt positivt at associere børns leg med læring og udvikling (Sutton-Smith, 1997, p. 40). Men denne retorik er blevet kritiseret for at overdrive legens funktioner og ikke have nok fokus på den fornøjelse, det ser ud til, at legen har for børnene. Det vil derfor være misvisende at fremhæve én retorik om børns leg, fordi børns leg ikke kun drejer sig om udvikling og læring. Det er en væsentlig pointe hos Sutton-Smith, at den fulde forståelse af leg kræver både en ontologisk og en epistemologisk forståelse. Med sine syv retorikker undersøger han både, hvad leg er, samt måden hvorpå legen kommer til udtryk i teori om leg såvel som i praksis. Han indrager en række empiriske studier af forholdet mellem børns leg og læring og forholder sig skeptisk overfor disse studiers konklusioner om legens positive effekt på læring og udvikling med henvisning til den åbenlyse pointe, at mange forskellige faktorer spiller ind på børns udvikling og læring, og at den leg, studierne har undersøgt, ofte også implicerer mere positiv voksenkontakt, hvorfor det kan være svært at vurdere legens 'effekt'. Det betyder ikke, at disse studier af blandt andre udviklingspsykologer som russeren Lev Vygotskij (1933), franskmanden Jean Piaget (1951) og amerikaneren Jerome Bruner (1976) er uden betydning for forståelsen af børns leg, men at det især er indenfor et pædagogisk og udviklingspsykologisk paradigme, at de haft afgørende betydning. I nærværende studie, hvor det er selve legen, der er hovedsagen, og ikke barnets kognitive, relationelle eller kommunikative udvikling, kræver det andre indfaldsvinkler.

Sagen i afhandlingen drejer sig om børns leg med digitale medier, hvor perspektivet i højere grad må nærme sig børnenes, fordi det tilsyneladende forholder sig sådan, at børn leger uanset voksnes ideer om formålsbestemmelser og funktioner for legen (Mouritsen, 1996; Sutton-Smith, 1997, p. 49).

Perspektivet på leg i afhandlingen ligger derfor i forlængelse af Sutton-Smith’s appel i 1997 om, at der skabes interesse for en 'larger child-oriented humanism', der ikke fortrænges af 'the rethoric of progress'. Han mener, at 'our children deserve an adult rethoric that will pay respect to their use of play for both power purposes and phantasmagorical purposes'.

En børnevenlig indstilling til leg
Med afhandlingens fokus på, hvordan leg med digitale medier kan bidrage til børnehaveklassebørns media literacy, beskæftiger afhandlingen sig netop med det, Sutton-Smith kalder en ’børneorienteret humanisme’, som siden anden verdenskrig har været med til at sætte børns rettigheder og vilkår på dagsordenen på mange niveauer. Der er delte meninger om, hvad en børneorienteret humanisme indebærer. Den danske
udviklingspsykolog Dion Sommer kalder det et 'humaniseringsetos' og problematiserer den 'børnevenlige indstilling’, det har medført, og som han både er tilhænger af og kritisk overfor (Klitmøller & Sommer, 2015; Sommer, 2010). På den ene side er det nødvendigt at inddrage børn i 'sager’, der vedrører deres eget liv, men det kan på den anden side også føre til, at børn regnes for suveræne og kompetente i situationer, hvor de ikke er det. Et eksempel kunne være myten om, at nutidens børn er digitalt indfødte og dermed naturligt udvikler digitale superkræfter uafhængig af støtte fra forældre eller professionelle, hvilket selvfølgelig er problematisk. Sommer affærdiger imidlertid legeteorier som selvbekræftende uden at argumentere videre for det (Klitmøller & Sommer, 2015, p. 61) og placerer sig samtidig indenfor det pædagogiske felt, hvor legen har en afgørende betydning for læring og udvikling. Hans afvisning af legeteori betyder, at han ikke bruger koncepter, der præcist kan definere, hvordan og hvad han betragter, når det drejer sig om børns leg; i stedet anvender han 'leg’ som en funktion ved læring ved at tale om 'legende læring’, og antager dermed implicit, at det er noget, voksne har god forstand på (Klitmøller & Sommer, 2015, p. 69). På trods af hans noget upræcise omgang med legebegrebet, positionerer han sig i modsætning til uddannelsesforsker Niels Egelund, der har været toneangivende i den pædagogiske retning, som efter årtusindskiftet i Danmark har anset leg for at være et rent tidspilse, der står i vejen for børns læring (Klitmøller & Sommer, 2015, p. 61). Men Sommer positionerer sig også i modsætning til nordiske børnekulturstudiers udforskning af børns leg, hvor leg forstås på baggrund af kulturelle og sociologiske teorier om leg. Med baggrund i Sutton-Smith’s nuancering af legens mangfoldighed vil jeg vælge at forholde mig spørgende til, om voksne for det første virkelig har god forstand på børns leg med digitale medier, og om både empirisk og teoretisk viden om leg ikke for det andet med fordel kan bidrage til udviklingen af en forståelse af media literacy, der kan bruges blandt de yngste børn. En børnevenlig indstilling til leg må betyde, at legen tages alvorligt som noget, der har værdi i sig selv, og som udforskes fra børnenes perspektiv. Det betyder ikke, at legen automatisk gør børn suveræne og kompetente, men heller ikke, at legen er et suverænt redskab i de voksnes hænder, når børn opholder sig i dagtilbud og skole. Der må være en tredje vej, hvor legen ikke enten er spild af tid eller nyttebestemt.

Jeg vil føre debatten i det pædagogiske felt lidt videre, når jeg om lidt perspektiverer den med de antikke filosoffer Platon og Aristoteles. Debatten om legen som enten tidspilse

I det følgende vil jeg nuancere påstandene om leg som tidsspilde eller som forberedelse til voksenlivet, fordi det, der gør sig gældende, når børn leger, er noget helt andet. Det er ikke voksnes perspektiv på leg, der skal udforskes, men børns for at få en dybere forståelse af, hvordan leg kan bidrage til media literacy i børnehaveklassen. Jeg vil i næste afsnit forsøge at skabe teoretisk overblik over og indsigt i, hvilke forståelser af leg, der kulturhistorisk set har gjort sig gældende, og dermed fastslå afhandlingens forståelse af leg.

To spor i det kulturhistoriske hovedspor

Det kulturhistoriske hovedspor rummer i virkeligheden to spor, der begge har indflydelse på forståelsen af leg i en kontekst, hvor børn og skole indgår. Det ene er et udviklingsspor, som kan føres helt tilbage til Aristoteles’ idé om legen som nyttig for menneskets opdragelse, hvor det Mouritsen har kaldt ’udviklingskonstruktionen’ (Mouritsen, 1996, p. 49) og som legeforskeren Brian Sutton-Smith kalder play as progress (Sutton-Smith, 1997) befinder sig. I dette spor er ideen med legen, at den skal tjene forskellige formål. I det andet spor befinder ideer om legens egenværdi sig, som primært knytter sig til nyere teoretiske retninger med rod i barndomssociologiske og børnekulturelle studier, men også til filosofiske ideer, der mimer moderne æstetisk filosofi om kunst for kunstens egen skyld (Gadamer). Det er især i det spor, afhandlingen befinder sig, og hvor nye begreber som
stemning, deltagelse og praksisser viser sig at være brugbare i en undersøgelse af børns leg med digitale medier i børnehaveklassen. Imellem disse spor findes der to mindre spor om leg, som ikke er behandlet legeteoretisk, men som snarere knytter sig til nogle implicitte retorikker i det pædagogiske felt. Det drejer sig om ’leg som spild af tid’, der har rod hos Platon, og den såkaldt ’frie leg’, der har rod i romantikken.

**Figur 4 Legens spor**

**Det kulturhistoriske spor: leg som spild af tid og forberedelse til voksenlivet**

**Platon og Aristoteles**

Legen er fra starten et ideologisk anliggende. Det kulturhistoriske spor skal bruges til at ridse nogle bestemte ideer og forestillinger om leg op, som stadig gør sig gældende. Leg står i et dialektisk forhold til perceptionen af både barnet og barndommen som den udvikler sig i en kulturhistorisk sammenhæng. Det drejer sig for det første om, at bestemte former for leg ikke anses for at være gode for børn, og for det andet om selve legens formål. Problematikken strækker sig helt tilbage til antikken, hvor Platon og Aristoteles havde stærke holdninger om legen som henholdsvis spild af tid eller som noget, der skal tjene et bestemt formål.

Platon (427-347 f.Kr.) gør sig tanker om opdragelse (paideia) i hovedværket *Staten*, og i den sammenhæng kan man finde grundlag for antikkens forståelse af legens oprindelse og form. Hos Aristoteles (384-322 f.Kr.) er det hans *Poetik*, der kan danne afsæt for en forståelse af, hvordan leg og det græske drama har noget til fælles. Centrale begreber hos begge er *mimesis* og *mythos*, dvs. forholdet til virkeligheden (den dramatiske gengivelse,

11 I dansk sammenhæng blev bøger som Puk, Peder Most osv. i stærke vendinger nedvurderet

Leg tjener altså både i antikken hos Platon som skræmmebillede for en fordummende praksis og hos Aristoteles som noget, der kan gøre en klogere på livet og har en funktion. Aristoteles fremhæver handling (mythos) og handleringer (mimesis) som afgørende for den gode tragedie og ser på samme måde leg som skabende efterligning af virkeligheden (i lighed med kunsten), hvor handling og handleringer har til formål at gøre mennesket klogere på livet. Senere i mine analyser vil jeg vise, hvordan de aristoteliske begreber om handling og handleringer er virksomme i legen. Ikke for på aristotelisk vis at udarbejde en 'legens poetik', der kunne besvare det ontologiske spørgsmål: hvad er leg? Men fordi formålet med afhandlingen er empirisk at undersøge, hvordan leg med digitale medier kan bidrage til børnehaveklassebørns *media literacy* - og en sådan undersøgelse indeholder bestemmelser af fx legens virkemidler, som er én af tre bestemmelser i Poetikken. De to andre: *genre* og *kvalitet*, vil ikke blive behandlet. Men i en undersøgelse, der tager udgangspunkt i børns perspektiv på leg og dermed er empirisk i sin grundlagsforståelse, vil legens virkemidler være vigtige; især de virkemidler, der virker i legen og ikke virkemidler, der tjener bestemte formål udover legen.

**Det kulturhistoriske spor: Romantiske ideer om fri leg og opdragelse**

**Schiller og Fröbel**


Man begynder i højere grad at interessere sig for børns opdragelse og dannelse. Den romantiske forestilling om leg hænger sammen med de romantiske forestillinger om barnet og barndommen, der konstrueres i og med det moderne, som jeg har beskrevet i indledningen.

Idealiseringen af leg hos Schiller går igen hos Fröbel, der udviklede et syn på leg, hvor leg forstås som ’the highest phase of a child’s development’ og imaginationen som ’the peak of the child’s self-active inner representation’ (Sutton-Smith, 1997, p. 131). Fröbel, der er kendt som børnehavens grundlægger, skriver i 1838 om leg i bogen Småbørnspædagogik. Her går han meget konkret til værks med anvisninger om legens udviklingspotentiale. Han tilskrev legen stor betydning og ovede indflydelse på en tænkning, der har ført til, at legen vedvarende opfattes som meget betydningsfuld i vestlige samfunds idé om børns uddannelse før skolen. Den romantiske idé om legen og barnet samt koblingen til ’før skole’ skaber dikotomier, der stadig er virksomme i overgangene fra dagtilbud til skole og fra hjem til skole, hvor ’før skole’- barnet ses som friere, uskyldig og uvidende i henhold til en romantisk retorik. Skovbjerg kalder dette perspektiv, der har leg som almendannelse i sit fokus, for det første historiske perspektiv på leg - med Schillers i Über die Ästhetische Erziehung des Menschen (1759-1805) og Fröbel: Småbørnspædagogik (1838) som centrale tekster. Legen angår den menneskelige eksistens, og som Skovbjerg siger: ”Hos
Schiller og Fröbel skulle legen forløse menneskehedens idé...” (Skovbjerg, 2016, p. 57).

Legen er således at betragte som et eksistentielt gode for mennesket.

Hos Schiller og Fröbel idealiseres legen på forskellige måder. På den måde kan ideen om legen som ’fri’ eller den frie leg, som den positivt betegnes i pædagogisk praksis, forbindes med romantiske ideer om leg. Den frie leg er ikke et teoretisk begreb, men udspringer af en praksis, der knytter sig til en dansk børnehavetradition, hvor det antages at tjene et godt formål, at børn leger ’frit’. I nyere tid har fri leg og ideen om leg som tidsspilde som nævnt dannet modpoler i en debat om problemstillingen ’leg og læring’ i både dagtilbud og indskolingen. I debatten er ’fri leg’ blevet karakteriseret med positive termer som ”... en lystpræget aktivitet, frivillig, spontan, fleksibel, engageret og selvstyret uden ydre hensigt eller mål” (Klitmøller & Sommer, 2015, p. 69) og udfoldes f.eks. i hvad Sommer kalder for ’social forestillingsleg’ (rollelege og imitationslege) og som fremhæves, fordi den form for leg udvikler børns sprogforståelse (ibid. 73). Den Fröbel’ske idé om leg og legetøj går igen i Sommers term ’vejledt leg’, hvor ”den voksne ’iscenesætter’ (dvs. beriger) miljøet med legetøj og andet, som kan igangsætte leg” og som ”opmuntrer børns legende udforskning og opdagelser” med spørgsmål som: ”hvad finder I?” (ibid. 69). På den anden side er ideen om, at ’fri’ leg er nytteløst tidsspilde og dermed det modsatte af læring og refleksion repræsenteret ved uddannelsesforsker Niels Egelund, der i løbet af nullerne gjorde sig til talsmand for et opgør med den ’frie leg’ og for ’læring gennem leg’ – igen med tråde tilbage til antikken og Platons idé om den ubrugelige leg.

Opsamlende tegner der sig som nævnt to hovedspor og to sidespor, der er relevante at inddrage, når det drejer sig om børns leg med digitale medier i børnehaveklassen.

Leg som:
Som det er fremgået, er børns projekt med legen ofte et andet end voksnes. Det er netop børns projekt med legen, jeg finder interessant at få belyst, når det drejer sig om børns leg med digitale medier, der ofte falder i kategorien ’spild af tid’, hvis den ikke har et formål i form af f.eks. læringsteknologier. Fri leg med digitale medier er problematisk, fordi det lystprægede, selvstyrede og engagerede ofte kolliderer med førortalte mediepanikker, der udmøntes i regler for ’skærmtid’\textsuperscript{12}, forbud og utilgængelighed for børn, eller fungerer som belønning for en eller anden form for veludført arbejde. Tilbage står ’legens egenværdi’ som det bedste bud på en nuancering af børns projekt med legen og de digitale medier, og den vil jeg undersøge i det følgende med det formål at gøre den analytisk relevant i forhold til media literacy.

**Johan Huizinga, Gregory Bateson og Flemming Mouritsen**

Baggrunden for at forstå legen som et kulturelt fænomen skal findes hos kulturhistorikeren Johan Huizinga. Hans idé om legen som en ’magisk cirkel’ vil blive præsenteret i dette afsnit, perspektiveret af antropologen Gregory Bateson’s centrale begreb om *framing*, der i lighed med den danske legeforsker Flemming Mouritsens kernebegreber om råstof, formel og improvisation, deltagelse og udøvelse vil være de begreber, der kan bruges i analyserne af den leg, jeg har observeret i mit feltstudie.

Hollænderen Johan Huizinga lægger grunden for moderne humanistisk legeforskning med sin bog *Homo Ludens* i 1938 og argumenterer overbevisende om, at leg er ”...older than culture” (Huizinga, 1963 [1938], p. 1) og ”...a most fundamental human function...”, men


Bateson definerer *framing* som følger:

”*Budskaberne indenfor den imaginære linje er defineret som medlemmer af en klasse, i kraft af at de har fælles præmisser eller gensidig relevans. Selve rammen bliver dermed en del af præmissystemet*” (Bateson, 2014, p. 117).

Den danske legeforsker Flemming Mouritsen overtager Bateson’s begreb om *framing*, når han på samme måde har brug for at ’rammesætte’ legen som forskellig fra ikke-leg.

“In Gregory Bateson’s words, we can say that we read the situations in a special ’frame’ which determines their interpretation. Whereas the children’s frame in the above example is “This is play”, the adults is for example, “This is learning”” (Mouritsen, 2002, p. 32)

Mouritsens eksempel drejer sig om en støjende våbenleg, men pointen er den samme. De voksne ’læser’ legen tematisk og som læring, hvor børnene ikke læser legen, men forstår legens praksis metakommunikativt og reflektioner over ’det sjove’ ved GTA.

Leg er på den måde en del af virkeligheden og ikke forskellig fra den. I afhandlingen bruger jeg Bateson’s centrale begreb om *framing* for at kunne tale om legen som noget, der finder sted nu.

---

13 I min empiri kalder enkelte børn computerspillet GTA for ’Bilspillet’ og er allermest optagede af, at det er muligt at køre ’rigtig meget stærkt’ og at det er sjovt at smadre bilerne.

**Formler, improvisation og legekultur**

Som tidligere nævnt bruger Mouritsen Bateson’s’ *framing*-begreb til at forstå, hvilken type aktivitet, leg er. Legeforsker Herdis Toft gør opmærksom på, at hans brug af begrebet er farvet af hans tilgang til folklorens orale og kropsligt samselige narrativetsform ”med dens iboende formler, funktioner og variationer – samt mulighed for improvisation” (Toft, 1999; Toft & Knudsen, 2016b, p. 528), og at han anvender det til ”...en yderligere skærpelse af opmærksomheden over for de diskursive færdigheder, børn i leg viser sig at have, og som til fulde matcher voksnes inden for samme område. Det drejer sig om deres hyppige brug af metalingvistiske og metakommunikative ytringer” (ibid.). I det følgende vil jeg redegøre for, hvordan formler og improvisation kan knyttes til børns leg, og hvordan den folkloristiske tilgang giver mening i kompositionen *legekultur*.

formular’. Senere knytter han formel og improvisation til ’børnelegen’ (i bogen Legekultur, s. 18) som betingelse for, at legekultur kan eksistere. Han hævder, at det er ”...en betingelse for at en sådan kultur kan eksistere, at den er bygget på et grundlag af enkle formler”. Her henviser han til eventyrenes formel og således implicit til Propp, men han tager den videre og gør formelstrukturen gældende i andre former for folkelige traditioner, f.eks. færøsk kædedans og altså også børns leg. En pointe hos Mouritsen er, at udøvelsen af disse dansetrin, mundtlige eventyrfortællinger, rim og remser, kræver øvelse. Det gælder, ifølge Mouritsen om at kunne improvisere over formlernerne, så man kan ’fange øjeblikket’, eller med dansen som metafor ’få det til at svinge’. Han tilføjer: ”det er ikke blot himmelsendt spontanitet, men gennemøvet spontanitet” (Mouritsen, 1996, p. 18). Grundlaget for at kunne forstå leg er ifølge Mouritsen, at det er muligt at bestemme, hvilke formler der gælder, og at disse muliggør improvisationer. Men at det samtidig kræver øvelse at kunne fange øjeblikket og få det til at svinge i legen. Som jeg vil vise senere i en analyse af et barns afbrydelse af et interview, er det netop ’i øjeblikket’, at legen opstår, og at det kun er muligt, fordi barnet behersker bestemte teknikker og kender til formler for overdrivelse og det parodiske, som får øjeblikket til at svinge. I Mouritsens fortolkning af formler, der knytter sig til ’børnelegen’ er de både metalingvistiske - som den klassiske ’så sagde vi, du var tigeren’ - og kropslige - som f.eks. måder at gå på, når man sniger sig ind på ’fjenden’ i en våbenleg eller begge dele, som når man bliver skudt og dør i en leg ved at gribe mod det imaginære skudsår, knække knæene og nærmest falde bagover med en langstrakt lidelsesfuld lyd. Den metakommunikative dimension drejer sig som nævnt om at gøre legen til et fælles anliggende, hvor det implicit fremgår, at ’dette er leg’ (Toft & Knudsen, 2016b, p. 529). Der kan til hver en tid improviseres over formlernerne, hvilket både gør det muligt at gentage bestemte formler (og dermed øve sig på bestemte ting) og at finde på nyt i kraft af improvisationerne.


**Opsamling af kernebegreber fra Bateson’s og Mouritsens repertoire**

Som det fremgår af ovenstående, er Bateson’s *framing*-begreb nødvendigt for at forstå legen som noget, der ikke er en ’magisk cirkel’, men heller ikke det samme som alle mulige andre hverdagspraksisser; idet begrebet kan være med til at afgrænse og analysere legen som en måde at rammesætte bestemte aktiviteter på. Inden for rammen gør Mouritsens begreber om deltagelse, udfølelse og færdigheder, samt formler og improvisation sig gældende metodisk såvel som analytisk. Herunder knytter ’æstetiske teknikker’ sig til færdigheder og udfølvelse.

I det følgende vil jeg uddybe konsekvensen af at arbejde med et legebegreb, der forstås på baggrund af ovenstående. Jeg vender tilbage til Sutton-Smith’s retorikker om det fantasmagoriske og frivole.

**Legens fantasmagoriske og frivole dimension**

Retorikkerne om legen som imaginær (herunder især den fantasmagoriske leg) og frivol hører til de former for leg, der er udelukket fra en skolet idé om ’god leg’. Alle retorikker om leg rummer ifl. Sutton-Smith forestillinger om god og dårlig leg. Det frivole er med sin inverse og irrationelle karakter nødvendigvis en del af alle retorikkers polaritet som den ’dårlige leg’. Mest tydeligt er det i ’play as progress’-retorikken, hvor den dominerende retorik kommer til at stå i modsætning til irrationelle forestillinger om bønemagt og ustyrlige børn, som det implicit fremgår af eksemplet om GTA. Hos Sutton-Smith er retorikken om leg som udvikling en ideologi, hvor den grundlæggende idé er ”... the conquest of children’s behavior through organzing their play” (Sutton-Smith, 1997, p. 205). Den retorik, der drejer sig om det frivole14, er ældgammel. Den frivole legs retorik har med henvisning til Max Webers ’Den protestantiske etik og kapitalismens ånd’ (1930) arbejde som sin modsætning. Her forstås leg som det rene tidspilde, som triviel, lediggang

---

14 *Frivolus* (lat.) skrøbelig, dårlig, værdiløs: om spots og fræk-letfærdig optræden. *Frivolitet:* Uanstændig optræden, tankegang, bemærkning, tvetydighed, letfærdighed (Gyldendals Fremmedordbog)

I Sutton-Smith’s udredning af legens syv retorikker tildeles leg som det imaginære en underkategori, der vedrører børns leg, om 'Child Phantasmagoria'. Det fantasmagoriske refererer til det tilsyneladende (jf ordets græske oprindelse) og til det, der skabes af forestillingsevnen i form af drommesyn, syner, optiske bedrag osv. Sutton-Smith knytter det til den mere irrationelle, wilde, mørke eller dybe leg. På trods af, at den vestlige verden, ifl. Sutton-Smith i 1997, er begyndt at tage legen mere alvorligt og anser børn som 'the players among us', så forekommer det ham, at børns fantasmagoriske leg undertrykkes og rationaliseres. Han mener derfor, at der er behov for at udvikle en retorik, der passer til 'the widest array of childhood imaginary potentialities' (Sutton-Smith, 1997, p. 152). Derfor nævner han denne 'phantasmagorical rethoric', så der også bliver plads til de børn, der i højere grad er orienteret mod det irrationelle fremfor det rationelle.

på det forhold, at børn har adgang til ‘a wild array of carnivalesque fancy’ uden noget formål udover, at det er muligt. (Sutton-Smith, 1997, pp. 156-157)


Voksnes frygt for eller utilpashed ved den fantasmagoriske leg kan ifølge Sutton-Smith være en af årsagerne til, at vi generelt foretrækker ‘to play sports’, fordi det kan styres og kontrolleres; der er regler. Det er langt sværere at dele fantasier, hvor der ikke er nogle guidelines men parallelle verdner, fantasi og anden ustyrlig uvirkelighed. Disse parallelle verdener, hvor wilde og absurde fantasier kan udfoldes, drejer sig ofte om en fascination af død og destruktion og findes i forskellige former i afhandlingens empiriske materiale som ’døde dyr’, smadrede biler eller megauhyggelige bamser. Det vil blive uddybet senere.

Den ludiske drejning: Derrida og Bakhtin: Det frivole, det dialogiske og freeplay

Videre siger han, at væren skal opfattes som nærvær og fravær, der altid begynder med muligheden for _freeplay_. Vi kan altså ikke opfatte noget, medmindre vi begynder med _freeplay_. Det vil sige, at _freeplay_ omstyrer nuet og nærværet ved at sætte fraværet i spil.

Idéen om det, han kalder _freeplay_, er radikalt forskellig fra pædagogiske ideer om ’fri leg’, der indgår i en pædagogisk praksis i skolen og har rødder i en romantisk tradition om legen som et gode for mennesket, men står ikke desto mindre måske i stærkere forbindelse med den legepraksis børnene udøver, når det drejer sig om leg, der også rummer den fantasmagoriske og frivole leg. Jeg inddrager ikke her Derrida for at diskutere hans betydning for poststrukturalismen, men udelukkende for at perspektivere det frivole og fantasmagoriske med hans idé om _freeplay_.


I et af de interviews, jeg har lavet med børn på trappen lige udenfor indskolingsbygningen, afbrydes/forstyrres/disruptes interviewet af en dreng, der fortæller, at han netop ikke har fulgt spilletes regler og dermed har prøvet at _undlade_ at fodre dyrene i _Hayday_. Hans forstyrrelse demonstrerer, at han hverken i praksis eller i det, han fortæller om, følger de

---

16 App – se endvidere side i afhandlingen

Hos Bakhtin er usikkerheden vedrørende betydningsskabelse ikke kun et litterært fænomen, men finder også sted mellem mennesker. I det legende finder de begge nogle vigtige svar på, hvad 'the nature of knowledge in the modern world' er (Sutton-Smith, 1997, p. 145).

Men det betyder faktisk noget for forståelsen af leg, at den har et kritisk potentielle, der både er og ikke er meningsgivende, og at legeren er hovedpersonen, der både leger og bliver leget med. Dens disruptive karakter giver både mening og ingen-mening, fordi den radikale disruption efterlader os med ingenting, mens forestillingen om freeplay måske efterlader os med noget, trods alt.


Eksempler på disruption er f.eks. vittigheder om, hvad der leges, mens det legende knytter sig til forskellige veletablerede former for leg med genrer, formler, tegn, struktur, regler osv. som fx ’... tricks, pranks, teasing, riddles, puzzles, sound play, spelling play, grammar


Visse former for leg passer ikke ret godt ind i en skolet sammenhæng. Legens frivole og fantasmagoriske dimensioner er eksempler. Men det er dimensioner, der er til stede i skolen som præmisser for legen, og som indgår dialogisk i Bakhtinsk forstand. Det vil sige, at det kan stå i stedet for det autoritative ord; at kommunikationen ikke er envejs, men dialogisk; og dermed opstår muligheden for at ’svare igen’, hvorved magten kan undermineres. Sproget er med andre ord heteroglot og polyfont, og det fungerer som en kraft, der danner betydning og mening.

Det dialogiske ved legen
"Budskaberne indenfor den 'imaginære linje er defineret som medlemmer af en klasse, i kraft af at de har fælles præmisser eller gensidig relevans. Selve rammen bliver dermed en del af præmissystemet" (Bateson, 2014, p. 117).

Det åbner for den udfordring, der er forbundet med leg i skolen. Den kan ikke afgrænses af bestemte fysiske lokaliteter som skolegården eller legepladsen og heller ikke af bestemte tidsrum som frikvarter eller legetimer. Den kan opstå hele tiden og alle steder. Her kan kronotopet fungere som perspektivering. Kronotopet har at gøre med tid og sted og er hos Bakhtin en formel konstituerende kategori i litteraturen, der fungerer som ”... organizing centers for the fundamental narrative events of the novel” (250), hvor tid og sted har betydning for begivenhederne. Tærskelkronotopet knytter sig metaforisk til overgange og er det sted (i litteraturen), hvor handleinger udspilles, som har eller får betydning for personernes liv, idet tærskelkronotopet samler sig om forandringer i livet og især omhandler "crisis and break in a life” (Mikhail Bakhtin, 1981, p. 248). Tiden er øjeblikkets, eftersom man sjældent opholder sig på tærsklen i lang tid. Bakhtin afgrænsrer sig fra alt andet end litteraturen med sin teoretiske bestemmelse af kronotopet: ”we will not deal with the chronotope in any other area of culture”. Men det indebærer, at kronotopet er et kulturelt fænomen, der godt kan gælde indenfor andre kulturelle felter end litteraturen.

Legen er i kraft af sin narrative og æstetiske praksis et beslægtet fænomen, og jeg vil inddrage Bakhtins tærskelkronotop for det første for at vise, hvilken legekraft, der er i spil, og for det andet for at forstå, hvorfor det selvfølgelig giver problemer i skolen, men også hvilket potentielle, den rummer i forhold til børns leg med digitale medier. To andre begreber er ligeledes væsentlige at inddrage i forståelsen af legen som noget, der involverer tærskelmetaforen; nemlig det dialogiske princip og det hetereoglotte, som jeg kort har været inde på tidligere.

Hos Bakhtin er det dialogiske den karakteristiske epistemologiske modus i en verden domineret af hetereoglossia, hvilket med Bakthins ord betyder, at ”Everything means, is understood, as a part of a greater whole – there is a constant interaction between meanings, all of which have the potential of conditioning others” (Mikhail Bakhtin, 1981, p. 426). Den konstante interaktion mellem meninger, hvor alle meninger potentielt kan betinge hinanden, er således det, der er i spil med hensyn til de forhold, der styrer det dialogiske. Interaktionen mellem meninger karakteriserer de situationer, hvor leg opstår, selv om meningen er en anden. Når jeg interviewer to piger på en trappe i skolegården, og de svarer, så er det meningen. I det øjeblik (og det sker på et øjeblik) et andet barn 'bryder

Tærskelkronotopet kan således bruges til at forstå, hvordan leg pludselig kan opstå, selv om meningen med situationen var en anden; der iværksættes på et øjeblik en forandring af situationen med karakter af overskridelse. Ligesom Bateson’s ramme er en del af legens fælles præmisser, så er det dialogiske også en præmis, der gælder for legen. I Hayday-hændelsen opstår legen med tærskelkronotopet som organiserende princip, der initierer legen ved at ændre framingen fra ikke-leg til leg og dermed gøre metakommunikationen om legen mulig. I mine analyser vil jeg uddybe, hvordan legens dialogiske princip og tærskelkronotopet kan bidrage til børnenes media literacy. Forandringspotentialet og mulighederne for at lade meninger interagere er både nødvendige og problematiske, når media literacy opstår gennem leg.

Dette bringer mig frem til problemet med legen i skolen. Den foregår nemlig ikke i bestemte afgrænsede rum, selv om de findes i form legetimer, frikvarterer osv. Den opstår på tærsklen, i øjeblikket og dér, hvor det pludselig giver mening. Den voksenorganiserede leg kan godt knyttes til legerum, men legen dukker også op andre steder. Det er derfor nødvendigt med et perspektiv på leg, der tilgodeser både den leg, som udfolder sig i legerum, og den leg der initieres kronotopisk på tærsklen. Det er også væsentligt at få problematiseret den såkaldt ’frie leg’, som ikke er teoretisk funderet og derfor svær at argumentere for. I det følgende vil jeg godtgøre, hvorfor det ikke giver mening at tale om ’fri leg’ i en pædagogisk sammenhæng, og hvorfor det er væsentligt med en forståelse af leg, der gør det muligt at analyseres fænomenet. Det gælder både generelt, men specielt når
det involverer andre videnskabsfelter, i dette tilfælde media literacy. At anvende begrebet enheder analytisk kræver en stærkere og tydeligere teoretisering af legen. I modsat fald vil det blive vanskeligt at se, hvordan legen kan bidrage til udviklingen af børnehaveklassebørns media literacy.

**Legens problem**

Problemet med leg er, som legeforsker Carsten Jessen har udtrykt det, legen selv (Jessen, 2008), fordi den forventes at være produktiv i en pædagogisk kontekst - og det er den tilsyneladende ikke, når børn giver sig af med fis og ballade som i ovenstående eksempel. Jeg vil senere demonstrere, hvordan den slags fis og ballade kan vise sig at være særdeles produktiv på sin egen måde. For at anerkende legens betydning og ikke kun på platonisk vis henregne den under det slet og ret unyttige, er ideen om 'fri leg' som nævnt blevet en velkendt traver i en pædagogisk sammenhæng. Derridas begreb om freeplay kan bruges til at udfordre forestillingen om den 'frie leg'. Fra den lidt vage pædagogiske praksisbetydning over Egelunds miskreditering af 'fri leg' til Derridas radikale freeplay udfoldes et spektrum af legeforståelser, der hverken gensidigt komplementerer eller forstår hinanden, men som alligevel er meningsfulde at udrede, hvis børns media literacy skal styrkes og udvikles.

Det må formodes, at den politiske diskurs om 'legende tilgange', der på forskellig vis skinner igennem i styringsdokumenter for f.eks. børnehaveklassen, drejer sig om leg, der fremmer børns uddannelse, udvikling og læring og dermed karakteriserer et legesyn, der knytter an til det, Mouritsen forholdsvis uimponeret har kaldt 'udviklingskonstruktionen'. På samme måde kan forestillingen om 'fri leg' siges at være en mere romantisk forestilling om legen end Derridas post-strukturalistiske idé om freeplay as the disruption of the presence (Jaques Derrida, 1966) taler for. Hvor besnærende det end måtte lyde i en post-human teknologisk diskurs, hvor et begreb som disruption fremstilles som en præmis for den eksponentielle teknologiske udvikling, der indvarsler 'den fjerde industrielle revolution', er det næppe legens omstyrtende, subversive kraft, styringsdokumenterne lægger op til, og som skolerne forventes at facilitere.

I lyset af ovenstående skaber synet på leg som 'fri' mere forvirring end klarhed over, hvad der menes med leg. I afhandlingen benytter jeg derfor kort og godt benævnelsen leg, når der er tale om leg. Men det kræver som nævnt en præcisering af hvilket perspektiv, der anlægges på begrebet. Indtil videre har jeg afgrænset fænomenet fra udviklingskonstruktionen og ideen om 'fri leg', da disse to måder at forstå leg på i en
pædagogisk sammenhæng er i konflikt med hinanden og derfor ikke videre befordrende for en udforskning af børns leg med *media literacy*. Endvidere udfordres ideen om ’fri leg’ af Derridas begreb om *freeplay*, der er et udtryk for en anderledes radikal tænkning, som også forstår legen som noget principielt grænseløst, der dog trods alt kan fastholdes ved sin egenskab af at være leg ≠ ikke-leg. Legen skal således forstås på egne præmisser, og til det formål har jeg indtil videre anvendt Bateson og Mouritsen til at indkredse vigtige begreber, der karakteriserer legen. Det drejer sig om, at legen *frames*, at den forudsætter *deltagelse*, *udøvelse og færdigheder*, der kræver *formler* og *improvisation*, når der leges. Endvidere har jeg inddraget Bakhtins begreber om *det dialogiske og hetereoglossia*, hvor ideen om *tærskelkronotopet* som et organiserende princip og *konteksten* indgår, hvilket peger på, at legen er en praksisform, der benytter æstetiske teknikker. I det følgende vil jeg yderligere præcisere, hvordan det er muligt rent faktisk at analysere leg. Til det formål har jeg brug for at forstå legens praksisser mere detaljeret og vil i den forbindelse inddrage legeforsker Helle Marie Skovbjergs stemningsperspektiv på leg, samt spilforsker Ian Bogost, der har næranalyseret, hvad der sker, når leg opstår. I det følgende vil jeg bringe Bogost’s idé om legen som *circumscription* og Skovbjergs stemningsperspektiv ind i afhandlingens forholdsvis komplekse forståelse af leg.

**Legens praktiske dimension og omskrivning**

Bateson’s ret pragmatiske idé om, at leg ≠ ikke-leg giver os - udover en form for *framing* - ikke nogen idé om, hvad leg så er, eller hvordan leg er forskellig fra ikke-leg. Leg opstår, og der sker noget på mange niveauer, men først og fremmest er der med idéhistoriker og legeforsker Helle Marie Skovbjerg tale om ’stemning’. Altså at man på en eller anden måde er stemt for leg, eller ’er med på legen’ som deltager, der udøver bestemte færdigheder. Stemningen er afhængig af legens praksis. Der er altså ikke blot tale om en form for psykologisk *flow*, men en langt mere nuanceret idé om, hvilke stemninger legens praksisser kan generere. Stemningen kan være euforisk, opspændt, højspændt eller hengiven ifølge Skovbjerg (Karoff, 2013). Som det er fremgået, er det et rimeligt forlangende at kunne tale om legen, fordi begrebet ofte behandles som noget andet end leg, f.eks. læring eller udvikling, bruges metaforisk eller på anden måde fremstår upræcist. Skovbjerg forsøger med en praksisorienteret tilgang at præcisere, hvad leg er og ser tre hovedperspektiver for legeaktiviteter, hvor *legestemning* er ”den særlige måde at være til stede på, som man er i, når man leger”, *legepraksis* er ”den måde, man handler på, for at
komme i legestemning”, og dertil hører Legemedier (værktøjer i brug), som er: ”alle typer af redskaber, legetøj og legesager, som man tager i brug, når man leger. (Karoff, 2013, p. 13). I sin tilgang til legemedier anvender hun filosoffen Martin Heideggers undersøgelse af værkstøjsbrug og analyse af begrebet Zeug, forstået som f.eks. legetøj, værktoj osv. (Karoff, 2013, p. 40). Der knytter sig fire praksistyper til de fire legestemninger, Skovbjerg fremanalyserer. Det drejer sig om skift, hvor stemningen er højspændt, som når der er fart over feltet. Stemningen er forbundet med ”bevægelse, fysisk udtryksfuldhed, begejstring”. Glid, hvor stemningen er hengiven og forbundet med at være ”diskret og indadvendt”. Overskridelse er en euforisk stemning forbundet med at være ”udadvendt, vild og ekspressiv” og Fremvisen er en opspændt stemning og forbundet med show, lir og performance (Karoff, 2013, p. 120). Stemningerne er forankret i praksis, altså ’alle de handlinger, som man gør i legen” (Skovbjerg, 2017, p. 45) og vil kunne fungere som analytiske kategorier, der kan gøre perspektivet på leg bredere, så det med Skovbjergs ord bliver muligt ”… at værne om legens spontanitet, vildskab og uforudsigelighed netop for at kunne opleve legen” (Skovbjerg, 2017, p. 43). Med stemningsperspektivet undersøger Skovbjerg, hvordan det er at ”være et menneske, og hvordan legen med sin åbne og spørgende udtryksform præcist gør det muligt” (ibid), og dermed knytter hun legen til menneskets eksistens. Det er derfor heller ikke muligt at udelukke bestemte former for leg. Helt centralt står legemodet hos Skovbjerg som argument for, at det er for forenklet entydigt at fokusere på legen som middel til læring og udvikling på forskellige måder. Fra Nietzsches Således talte Zarathustra henter hun metaforen om linedanseren, ’der tør og magter at gå ud på usikker grund’ som et billede på, at modet til leg er en indstilling, som man møder sit liv med:

"Her er uforudsigeligheden i centrum, og den legende må lade kroppen, sanseligheden og fantasien råde. Og netop denne livsteknik er for Nietzsche ensbetydende med en livskraft – en legekraft,... [...] indstillingen kan karakteriseres på følgende måde: At udfordre alt, at være drillende, at vende tingene på hovedet, ikke tage noget for givet, at ville livet og sætte sig selv på spil, igen og igen” (Skovbjerg, 2017, p. 46).

legens dynamiske kraft – heller ikke i skolen, fordi det gælder om at vove og at have mod, også til det uforudsigelige - og ligesom hos linedanseren er det øvelsen, der holder en oppe. Skovbjergs stemningsperspektiv på leg er centralt for afhandlingen, fordi det for det første sætter legen i forbindelse med at have ’mod på livet’, og for det andet gør det muligt at analysere legen. Hun har udviklet er kort over legestemningerne, som vil være brugbart i analyserne af media literacy gennem leg, fordi det kan være med til at illustrere legens mangetydighed (jf. Sutton-Smith) og forstå den som en framet deltagelses- og udvøllesform med inspiration fra Bateson og Mouritsen. Stemningsperspektivet har også blik for legens frivole og fantasmagoriske kvaliteter og stemmer derfor fint overens med Bakhtins dialogiske princip, hvor hetereoglossia udgør en væsentlig narrativ kraft.

I det følgende vil jeg perspektivere Skovbjergs begreb om legemedier med spilforskeren Ian Bogost, der hævder, at legen er i tingene. Han er på linje med Skovbjerg, der peger på, at der opereres med et ’holistisk blik på værktøjer” for at ”kunne gøre samspillket mellem legemedierne på tværs af etablerede modsætninger klarere”. Derfor skelnes der ikke hos hverken Skovbjerg eller Bogost mellem digitale og analoge værktøjer eller mellem materialitet eller immaterialitet, og begge argumenterer for, at alle de ting, vi møder, er potentielle legemedier. Bogost skriver i sin bog Play Anything (2016):

“Play is possible when freedom is limited rather than expanded. It is not the opposite of work, nor the opposite of depression. Play is deliberately working with the materials we encounter” (Bogost, 2016, p. 91).

Denne intertekstuelle reference til Sutton-Smith (der også mente, at det modsatte af leg er depression snarere end arbejde) vidner om, at nok placerer Bogost sig i Sutton-Smith’s kølvand, men han har en mere pragmatisk tilgang til leg. Leg er ikke depressionens modsætning og dermed ikke implicit sammenlignelig med en form for lykke, ligesom friheden i legen ikke er ubegrænset, men både be- og afgrænset. Legen er overlagt. Den er noget, vi involverer og engagerer os i. Derfor er det modsatte af leg ironi hos Bogost: ”Play is the opposite of irony: rather than distancing ourselves from things, in play we draw them close and meld with them” (Bogost, 2016, p. 92). Bogost tager fat i Derridas begreb freplay og bruger det til at forklare, hvordan han ser legen i alt muligt - og at den er kontekstafhængig. Som nævnt tidligere, omtaler Derrida freplay som ’the disruption of prescense’ og taler om en form for ’interplay’ mellem nærvær og fravær. Nærværet knytter sig til det nu, hvor vi leger, mens fraværet sættes i spil i samme nu (deraf nuets disruption).
I denne sammenhæng skal legen forstås som det system, Derrida refererer til, og som for Derrida og hans samtidige var ’tekst’, hvad enten det involverede ord og sprog eller ej: ”by orienting and organizing the coherence of the system, the center of a structure permits the freeplay of its elements inside the total form” (Jacques Derrida & Bass, 2001, p. 278). Det betyder, at mening kun findes med reference til konteksten, og at meningen med disse systemer eksisterer i en anden struktur som f.eks. et bestemt fællesskab eller en kulturel kontekst, hvori meningen er erfaret. Det kan f.eks. forklare, hvordan et fænomen som superheltestegneserier, der i 50’erne blev opfattet som skadelige for børn, et halvt århundrede senere bliver opfattet som uskadelige og som et fænomen, der ligefrem forskes i på genrens egne præmisser. Men fænomenet ’superhelt’ kan ikke være hvad som helst. Det er en bestemt måde at orientere og organisere et sammenhængende system på. Man kan f.eks. ikke forestille sig en superhelt, der ikke på en eller anden måde står i et forhold til superheltekæfter. Eller med Bogost’s ord:

”a multitude of latent meanings subsists in ’texts’, but credible meanings must relate to the text, coupling new observations to it so that those interpretations work like the mechanisms in a machine” (Bogost, 2016, p. 94)

Konteksten er således ikke ligegyldig. Ifølge Bogost er legen ”a text’s ability to bear new meanings for different readers in different context” (ibid). Nok er systemerne rigide, men det er muligt at bevæge sig frit indenfor disse totale helheder og skabe nye meninger. I forhold til legen indfører Bogost begrebet circumscription, der bedst kan oversættes med omskrivning. Det, der omskrives, er nuet. Hans eksempel er en tur i et indkøbscenter, hvor hans datter omskriver indkøbssituationen til leg ved f.eks. at bevæge sig på bestemte måder, så hun undgår at træde på ’striberne’ mellem fliserne. Pointen med at inddrage Derridas begreb om freeplay er både begrebets forbindelse til det forhold, at nuet kan omstyrtes og fraværet og nærværet ’spiller sammen’, og at enhver ’tekst’ er svanger med mange forskelligartede meninger afhængig af konteksten, der således leverer sandsynlige meninger, når den inddrages. Stregerne på fliserne i indkøbscenteret kan betyde forskellige ting for forskellige ’legere’, men deres retktanglethed kan ikke ændres. Legen er i stregerne, ligesom den kan være i alle mulige andre ting. Bogost’s begreb omskrivning forklarer, hvordan leg kan opstå i øjeblikket; at legen er i dialog med den heteroeoglotte verden, der nu også omfatter ’ting’ og kan opstå momentant som i en bevægelse henover en tærskel, hvorved bestemte stemninger og praksisser udføres og frames, og situationen dermed omskrives fra at være ikke-leg til at være leg. En vigtig pointe hos Bogost er dog, at

Delkonklusion: Media literacy gennem leg fordrer et børneperspektiv

Som afrunding på præsentationen af afhandlingens to centrale videnskabelige felter og tilhørende begreber vil jeg uddybe, hvordan det giver mening at bringe felterne sammen, samt hvilke metodiske og analytiske konsekvenser, det har.


Men for at få en fyldestgørende forståelse af, hvad det vil sige at styrke børns *media literacy* gennem leg, er det nødvendigt at undersøge legen empirisk. En sådan undersøgelse indebærer for det første, at jeg må etablere et børneperspektiv, og at børnenes deltagelsesmuligheder i undersøgelsen bør være mangfoldige. Netop derfor skal det etnografiske feltarbejde blandt børn generere det empiriske materiale. For det andet vil det være formålstjenligt at arbejde indenfor et videnskabsteoretisk perspektiv, hvor en fænomenologisk interesse for det oplevede og erfarenes er styrende for det etnografiske feltarbejde, hvorfor der vil være fokus på både konkrete og symbolske hverdagspraksisser med digitale medier i børnehaveklassen.

I det følgende vil jeg redegøre for afhandlingens videnskabsteoretiske og metodiske perspektiver på baggrund af, hvad vi ved indtil nu.
3. Materialegenerering

Videnskabsteoretisk tilgang og metodiske perspektiver

I det følgende vil jeg med henvisning til filosoffen Lars Henrik Schmidts citat herunder reflektere over, hvordan det videnskabelige arbejde har fungeret, og hvilke betingelser for genereringen af empirisk materiale, der har været med til at definere den viden, jeg har kunnet skabe:

"Den videnskabsteoretiske beskæftigelse består i at gøre det videnskabelige arbejde til genstand for refleksion og bestemme dets funktionsmåde og produktionsbetingelser" (Schmidt, 1994, p. 11).

kræver viden på tværs af fagrænser og dermed flere perspektiver for at kunne forklare genstanden.

Med rødder i Childhood Studies og Børnekulturforskning i Norden har jeg i foregående kapitel lagt op til en afgrænsning, der indsnævrer legeperspektivet i undersøgelsen til det, der inden for skandinavisk legeforskning populært kaldes for legens egenværdi (Huizinga, 1963 [1938]; Jessen, 2008; Mouritsen, 1996; Skovbjerg, 2017; Sutton-Smith, 2008; Øksnes & Sundsdal, 2014) Interessen for legens egenværdi understøtter en forståelse af media literacy, hvor perspektivet udspringer af en sociokulturel forståelse af børns hverdagslige omgang med medier fra en deltagelsesposition (Burnett et al., 2014; Erstad, 2015; Ito, 2010; Jenkins, 2009; Marsh, 2012; Merchant, 2013; Aarsand, 2016). For at mediere disse to begreber og skabe en idé om, hvordan media literacy og leg er forbundet i børnehaveklassen, har jeg arbejdet med et førstepersonsperspektiv (Zahavi, 2007, p. 16), og med fokus på deltagelse og gøre. Som forsker arbejder jeg dermed fænomenologisk med etnografiske metoder ved at være til stede blandt børnene for at udforske og forstå, hvad og hvordan de gør, når de deltager i og udøver leg. Det etablerede førstepersonsperspektiv vil både samle sig om børnenes oplevelser af at lege med digitale medier og om deres faktiske handlinger, når de udøver leg på forskellige måder. Dette har som konsekvens, at jeg benytter mig af etnografiske methoder som deltagelse, hvor jeg er til stede i indskolingsområdets forholdsvis afgrænsede felt, og at jeg i kraft af min tilstedeværelse blandt børnene dér anvender deltagers observationaler og samtaler i forbindelse med deltagelse; men også at jeg for at få et indblik i, hvordan børnevåben oplever deres muligheder for at tilgå og bruge digitale medier (i henhold til en media literacy-forståelse) planlægger interviews, som jeg udfører i forbindelse med deltagelse.

Det fænomenologiske videnskabsteoretiske perspektiv retter sig mod børnenes oplevelser og legepraksisser i omgangen med de digitale medier. Her forstås kultur som en praksisform med fokus på de mikroprocesser, der foregår, når børn og voksne bruger digitale medier i forskellige ikke-didaktiske sammenhænge i skolen (Halkier & Jensen, 2008, p. 50). Dermed drejer relationen mellem kultur og handling sig ikke kun om betydningssystemer - som hos kulturantropologen Clifford Geertz (1973) - men ses også som praksis; som noget der er organiseret i sociale handlinger, som ’noget vi gør’. I den forstand er kultur handling, fremfor noget abstrakt i folks hoveder, ifølge praksistheoretiker

Hvordan disse metodologiske valg er blevet bragt i anvendelse i arbejdet med at generere det empiriske materiale vil fremgå af følgende refleksioner over undersøgelsens tilrettelæggelse og gennemførelse. Jeg lægger ud med at vise, hvordan en fænomenologisk tilgang kan hænge sammen med et praksistheoretisk perspektiv og i kraft af ethnografiske metoder bedst kan generere et materiale, som har fokus på børnehaverbørns leg og praktisk sammensættelse vedrørende omgangen med digitale medier i både tale og handlinger. Dernæst følger et afsnit om, hvordan det er blevet muligt at få adgang til børnehaverklassebørnenes skolehverdag samt hvilke problemstillinger, der viste sig i feltarbejdets tre faser. Så vil jeg fortælle om de metoder, processen har krævet. Her vil især de visuelle tilgange, der er benyttet, blive diskuteret. Endelig afrundes kapitlet med praktiske begrundelser for, hvordan materialet er blevet håndteret med henblik på analyse og etiske overvejelser i forhold til forskning, der involverer børn.

Et fænomenologisk perspektiv på spørgsmålet: Hvad er medier?

Den tyske filosof Edmund Husserl regnes som grundlægger af den filosofiske skole, der kaldes fænomenologi, og som er en empirisk forskningsmetode inden for f.eks. sociologi og antropologi (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 185). Ifølge antropolog Martin Lindhardt beskæftiger den fænomenologiske antropologi og sociologi "... sig først og fremmest med den menneskelige erfaring, det vil sige med de måder, hvorpå mennesker kan erfare deres omverden og sig selv" (Lindhardt, 2014, p. 3). Han hævder endvidere:

"En fænomenologisk grundindsigt er, at menneskers direkte praktiske engagement med verden udgør det fundament, hvorpå intellektuel kultur, det vil sige konceptuel repræsentation og abstrakt kognition, er bygget" (Lindhardt, 2014, p. 4).

Et eksempel til illustration af dette kunne være, hvordan børnene i mit materiale havde en udmærket praktisk fornemmelse for de digitale medier, de brugte til daglig. De vidste hvad

Etnografisk feltarbejde i børnehaveklassen

Når det videnskabsteoretiske perspektiv er fænomenologisk, er forståelsen af børns perspektiver på media literacy gennem leg grundlaget for det empiriske arbejde. Dette indebærer, at jeg i afhandlingen beskæftiger mig med det hverdagslige i børnehaveklassen med en sensitivitet, der skærper blikket for det nærmeste, og at jeg benytter mig af etnografiske metoder til at beskrive, hvad børnene gør i deres omgang med digitale medier. Feltarbejdet karakteriseredes ved det, Lindhardt kalder ”...et intersubjektivt on ground-engagement med andre mennesker” (Lindhardt, 2014, p. 20), hvilket vil sige, at jeg færderedes blandt børnene. Som vi senere skal se, kræver det selvrefleksion således at være til stede i felten som både krop og bevidsthed og dermed bruge andet end synssansen til at observere, hvad der foregår (Hastrup, 2003). Men først skal der redegøres for afhandlingsen genstandsfelt.

I afhandlingen opsøges på antropologisk vis en ‘bestemt lokalitet som rammen for et kulturelt rum’ (Hastrup, 2004, p. 230). Børnehaveklassen er fysisk placeret på en skole, mens temaet for det etnografiske feltarbejde er noget mere abstrakt: Media literacy gennem leg i børnehaveklassen. Det er således ikke børnehaveklassen som fænomen, der er undersøgelsens genstandsfelt, men mere præcist 120 børn i fem danske børnehaveklasser på to danske folkeskoler i provinsen samt de voksne medarbejdere. Den
viden, der føjes til det empiriske objekt (Hastrup, 2003, p. 4), er baseret på en legeteoretisk tilgang til media literacy-feltet, hvor deltagelse/adgang, færdigheder/forståelse, udøvelse/expressivitet står centralt (se teorikapitel).


_Ego: Må man spille computer i skolen_
_Barn: NEJ, så ka’ man ikk’ koncentrere os_

(ML-int-1, 2015)


"på den ene side trækker på de klassiske kulturbegreber (observation af forskellige praksisser) og på den anden side forsøger at gøre op med forestillingen om, at alle i en kultur handler på samme måde" (Jensen, 2017, p. 18)


Implicit blev ’hjemme’ og ’fritiden’ inddraget i det empiriske objekt, fordi børnenes fortællinger om digitale medier primært blev ’hentet’ derfra. Det indebærer en forståelse af media literacy, der divergerede fra den skolede forståelse og markerede en interessant forskel mellem ”in school and out of school” (Drotner & Erstad, 2012), som gjorde det muligt at forstå, hvilket beredskab (Hastrup, 2007, p. 14) børnene ’mødte’ skolen med, hvor forståelsen af leg viser sig at være et omdrejningspunkt.

Det empiriske materiale, der er genereret for at undersøge media literacy gennem leg i børnehaveklassen, består således både af det beredskab, børn møder skolen med (hvor leg spiller en særlig rolle), de voksenorganiserede aktiviteter samt forskningsinterventionerne i skolen.


**Et praksisteoretisk perspektiv på leg**

Praksisteori er en del af moderne socialteori, hvor det sociale placeres i praksisser.

Vendingen mod praksisser hænger sammen med en interesse for hverdag og livsverden. Det, som gør praksisteori afgørende forskellig fra andre kulturteorier, er synet på kroppen, hvilket netop gør den interessant i en legemæssig sammenhæng. Når

---

perspektivet på leg - i den kulturteoretiske tradition Reckwitz omtaler - er praksisteoretisk, vil der være særlig fokus på kropslige handlinger.


intellektuel eller rationel forståelse - hvor kropslig bevægelse, ting, praktisk viden og rutine er i centrum: 'Practice theory 'decenters’ mind, texts and conversation'. (Reckwitz, 2002).

Den 'digitale leg' vil således blive analyseret med en fænomenologisk tilgang til det praksisteoretiske perspektiv, fordi det muliggør de 'tætte beskrivelser' og deraf følgende fortolkninger af betydningssystemer og praksisteoretiske antagelser om, at en sammenligning af de mikroprocesser, der fremtræder (Mouritsen, 1996; Skovbjerg, 2017) eller konfigureres (Halkier & Jensen, 2008) i børns fortællinger og leg kan perspektivere, både hvordan media literacy udøves, og hvad der kan tilskrives betydning. Samtidig kan tilgangen og perspektivet rumme de professionelles omgang med 'tingene' som 'normative'/betydende praksisser. På den måde kan forståelsen af, hvad legens praksisser betyder for mulighederne for at udvikle media literacy undersøges. Og dermed kan det empiriske materiale vise, hvilke legeforståelser, der brydes i børnehavetilsnit - samt bidrage til at forstå media literacy gennem leg.

Den videnskabsteoretiske beskæftigelse, som Schmidt indledningsvist i dette kapitel citeres for, har ovenfor været genstand for refleksioner. Jeg har forsøgt at skitsere, hvordan de valgte perspektiver fungerer og spiller sammen. I det følgende vil jeg komme med et eksempel, der gerne skulle uddybe, hvilke konsekvenser et fænomenologisk perspektiv på børns praksisser har for afhandlingens fokus.

**Om på fænomenologisk vis via etnografiske metoder at forstå børns praksisser**

Situationer er planlagte – som fx interviews eller samtaler – og er derfor principielt en del af det empiriske materiale i kraft af feltstudiets design, mens hændelserne opstår og skaber en form for uforudsigelighed i feltarbejdet, der kræver en åben og fleksibel tilgang til felten, der i mit tilfælde kom til at indebære ændringer af designet.


Vi er gået ind ved siden af i et lokale, der støder op til klasserummet og har placeret os rundt om et bord. Vi er tre børn og mig. Jeg har aftalt med børnene, at de skal interviewes om deres tegninger af computerspil. Jeg sætter kameraet på stativ, så de tre børn, der sidder ved siden af hinanden, er indenfor kameraets synsvinkel. Jeg sikrer mig, at der er lyd på og placerer mig overfor børnene i øjenhøjde. Børnene har tegnet det samme spil, og det er derfor, de bliver interviewet sammen. De har alle tegnet firkantede


Det fascinerende ved hændelsen er det, barnet gør, mens han sætter få ord på, hvad han mener om det uhyggelige. Hans oplevelse den udspiller sig for øjnene af mig, mimer det, han har oplevet foran skærmen. Det sidder så at sige i kroppen på ham. Spillet har gjort et stærkt indtryk, og han har været følelsesmæssigt engageret. Hans gøren registreres af videooptagelsen og min tilstedeværelse blandt børnene. Metodisk er det en pointe at benytte videooptagelse, og det fremgår af eksemplet, at hans bevægelses koreografier og gestik i langt højere grad kommunikerer betydning end ’the spoken word’ (Gulløv & Skreland, 2016, p. 135). Det verbalsproglige er ikke ubetydeligt, og betoning af ’mega’ er vigtig, idet den supplierer hans handlinger ligesom brugen af absolutter (’aldrig’) også understreger den dramatiske pointe; men hele den ikke-verbalsproglige dimension er ligeså afgørende for forståelsen af ’det uhyggelige’ ved spillet og omgangen med spillet og må ikke overses. Derfor står transskriptioner ikke alene i analyserne, selvom jeg både har transskriberet tale og handlinger; gennemsynet af det videooptagede materiale har fungeret som et underlægningsspor, alt imens analysen af materialet har stået på.
Førstepersonsperspektivet er også afgørende for den indsigt, der opnås. Jeg kan høre hans åndedrag, da han tager en dyb indånding for at trække hånden nedover hovedet og udbryder med tryk på, at det er ‘megauhyggeligt’, hvorved betydningen understreges. Min tilstedeværelse og placering overfor betyder også, at drengen kan fastholde mit blik for at overbevise mig om, at jeg aldrig skal trykke på den bestemte knap, hvilket også er med til at skærpe fokus på det dramatiske ved fortællingen. Spørgsmålet er selvfølgelig, om drengen virkelig aldrig mere vil se det på Youtube, eller om det er det forhold, at han pludselig er hovedpersonen i sin egen fortælling, og jeg er en nærværende og interesseret tilhører, der udgør særlig skærpede omstændigheder, hvor han lader sig rive med af det drama, han får bygget op - inspireret af det ‘megauhyggelige’ spil. Kort efter er han i hvert fald ligeså engageret i at finde spillet som de andre, og som han var af at fortælle om det. Det centrale er, at han bruger spillet som ressource eller råstof i sin fortælling, og at samtalen om spillet betyder, at der skabes en form for refleksionsrum vedrørende ’det uhyggelige’.

Situationen er planlagt, idet interviewet om tegningerne er aftalt, men børnenes fortælling om ’det uhyggelige’ er selvfølgelig ikke planlagt; ikke desto mindre bliver det den hændelse, der på fænomenologisk vis ’lyser op’ i interviewet (Schiermer, 2013, p. 22) og skærper min opmærksomhed på noget, jeg troede mig fortrolig med. Jeg forestillede mig ikke, at børnene ville tegne spil, de samtidig eksplicit ville advare andre imod at spille. Hændelsen eksemplificerer både hvordan børnene håndterer ’det farlige’ i spillene, og hvordan det gøres til et fælles socialt anliggende at begripe ’det uhyggelige’. Børnene advarer hinanden (og forskeren) mod at spille ’Bamsespillet’, og fortællingen om tegningen får på den måde en anden funktion end den oprindelige, hvor tanken var, at tegningerne skulle inspirere til narrativt forløb om spillene, opfinsomme måder at transformere fra ét medie til et andet mv. Hændelsen viser, at det hverdagslige (dvs. børnenes brug af spil) reflekteres i samtalen om tegningen. Ovenstående beskrivelse af hændelsen er fænomenologisk med sit fokus på det nære, og det der umiddelbart ’kan ses’. Af den tætte fænomenologiske beskrivelse af samtalen om tegningerne fremgår det, at den sociale orden, der tegner sig i dette tilfælde, skaber et refleksionsrum med udgangspunkt i barnets oplevelse af at spille ’Bamsespillet’, hvor det bl.a. bliver muligt at advare imod ’farlige’ spil for børn. Drengen udviser mod til at tale om den uhyggelige oplevelse, han har haft før samtalen, hvilket formodentlig griber ind i hans fremtidige måde at bruge ’Bamsespillet’

Etnografi er ifølge den amerikanske socialantropolog Clifford Geertz 'thick description' (Geertz, 1973). Det vil sige, at der stilles skarpt på det 'mikroskopiske' (ibid. p. 21), fordi det samtidig kan fortælle noget om det makroskopiske. Men det er ikke tilstrækkeligt blot at registrere, at drengen i ovenstående eksempel fører sin højre hånd op til ansigtet uden at tilføje en fortolkende tilgang (Geertz, 1973; Gulløv & Skreland, 2016, p. 142; Hastrup, 2007). Den fortolkende tilgang kan være problematisk for etnografer, fordi den kan beskyldes for at være ”essentially contestable” og ”incomplete” (Geertz, 1973, p. 29). Det er for så vidt et fænomenologisk vilkår, at den etnografiske tætte beskrivelse ikke kan nå til bunds i det, den beskriver (ibid.), når selv nok så detaljerede transskriptioner af i dette tilfælde filmet materiale skal omsættes til tekst. Det er nær ved umuligt at give en så præcis beskrivelse af, hvordan drengen fører hånden op mod panden for i en bevægelse at trække den vertikalt nedover øjne, næse og mund, at samtlige læsere vil se det, som det virkeligt fandt sted. Som forsker må man gøre sig umage med at være præcis i sine beskrivelser af det, der er sikkert. Det knytter an til Husserls begreb om epokhé, der drejer sig om den form for reduktion, der ikke betyder formindskelse, men knytter an til ordets etymologiske betydning, der er tilbageføring:

"En tilbageføring til det, der er sikkert, til det, hvorpå der fremover kan bygges; til det, hvorfra begreber kan udledes, som kan fastholde den grundlæggende mening i de oplevede fænomener og erkendelsen af dem" (Husserl, 1997, p. 50).

så tæt på den faktuelle hændelse som muligt. Drengens gestus forstås i konteksten som repræsentation for noget uhyggeligt. Det uhyggelige knytter sig til det sanselige; noget, han helst vil undgå at se. Det har kropslig og sanselig appel og knytter sig især til synet.


Tilgangen er med andre ord fænomenologisk på en måde, der gør det muligt at reflektere over de kulturelle mønstre, der knytter sig til den del af børnehaveklassehverdagen, hvor digitale medier indgår på den ene eller anden måde. Den digitale leg begrebsliggøres som sociale praksisformer og processer, hvorved det bliver muligt at lave analyser med udgangspunkt i det empiriske materiale. Der er fokus på børnenes praktiske omgang med digitale medier, som den udøves i leg og fortællinger. I det følgende vil den kulturteoretiske dimension i form af praksisteori blive uddybet.

**At undersøge noget som ikke er der**
Som nævnt henleder den fænomenologiske tilgang opmærksomheden på det, der sikkert fremtræder. Det er derfor problematisk, at digitale medier kun i meget begrænset omfang fremtræder for børnene i børnehaveklassehverdagen. I første omgang finder jeg primært repræsentationer af genstanden, som jeg kalder *mediespor*, fordi de digitale medier ikke er til stede som konkrete genstande; men der er tydelige spor efter dem dels i form af billeder på skoletasker, madkasser, tøj, legetøj som f.eks. løbehjul osv. (imaginative akter), og dels i

\textsuperscript{19} Heidegger skriver om ibrugtagende omgang med tingene i Værden og Tid (§15)

Der er med andre ord brug for et forskningsperspektiv, der kan indfange og undersøge 'noget', som ikke eksplicit eller konkret er til stede i felten. Men som alligevel er der som et stort og insisterende potentielle. Dette fænomenologiske paradoks er en metodisk udfordring, men samtidig et i sig selv interessant fænomen. Når fænomenologien ønsker at gå til sagen selv (Zahavi, 25), og undersøgelsen 'bør styres af det, som rent faktisk foreligger', så er det her interessant, at børnene faktisk ikke har adgang til digitale medier, og at de voksnes omgang med 'tingene' heller ikke er selvfølgelig, idet tingene (digitale medier) ofte i min empiri opleves som 'genstridige' eller 'uanvendelige' - enten fordi teknikken ikke virker (smartboardet er endnu ikke tilsluttet, netadgangen svigter), eller fordi praksis ikke er rutiniseret. Når det analytiske felt er børns leg med digitale medier i børnehavet (Hastrup, 2003, p. 237). Det blev mere bogstaveligt, end jeg i udgangspunktet havde tænkt det, da en dreng begyndte at tegne sit yndlingsspil for mig, og en pige samtidig spurgte, om hun måtte låne mit kamera, så hun kunne filme drengen, der tegnede. Jeg overlod kameraet til hende. Det kom der en 'film' ud af, hvor pigen både interviewede drengen om det spil, han tegnede, og instruerede og inddrog andre børn i 'legen'. Både film og tegning vidner om processer, hvor media literacy dukker op gennem leg. Jeg valgte i den forbindelse at bryde med den etnografiske strategi for mit felterbejde, hvor deltagerobservation, samtaler og interviews var anvendte metoder, og tilføjede et mindre interventionsstudie for på den måde at synliggøre fraværet af digitale medier med konkrete tegninger af børnenes yndlingsspill og tilhørende fortællinger om tegningerne, som børnene skulle fortælle hinanden via et digitalt kamera. Interventionsstudiet drejede sig om at få skabt situationer, hvor medieleg i klassisk forstand indgik på flere niveauer. For det første den konkrete leg med det digitale kamera, for det andet den implicitte leg derhjemme med spil, og for det tredje den leg, der opstod omkring tegneprocesserne, og

94
som involverede både andre børn, visuelle forhandlinger om udtrykket (Nielsen, 2013, p. 140), og *remixing*-processer, hvor de tredimensionelle bevægelser skulle transformeres til todimensionelle 'stills'.


**Opsamling**

Den 'videnskabsteoretiske beskæftigelse', som jeg indledningsvist refererede til, drejer sig således om at vise, hvordan det videnskabelige arbejde fungerer. Det vigtige i den skitserede eklektiske proces har været at få afgrænset både teoretiske og metodiske perspektiver, så de stemmer overens med undersøgelsens formål. Når jeg beskæftiger mig med viden på tværs af videnskabelige felter, kræver det flere perspektiver at kunne forklare genstanden, som er *media literacy gennem leg*. Som nævnt har det drejet sig om at få praksisteorien knyttet an til kulturteorien via et fænomologisk perspektiv for at forstå *media literacy* gennem leg i børnehaveklassen. Metodisk betyder det, at der arbejdes etnografisk. I det følgende vil jeg redegøre for de mere praktiske beslutninger og produktionsbetingelser i processen.

**Planlægningen af det empiriske studie**

**Aftaler og adgang**

Felten er et sted, og ’derved er feltarbejde en rumlig praksis’ (Hastrup, 2003; Winther, 2006, p. 15), hvor forskeren er til stede blandt andre som krop og bevidsthed, hvor man gennem sin deltagelse får og indtager forskellige positioner. Som kulturfænomolog Ida Wentzel Winther gør opmærksom på, skaber det ”... uto hos de udforske og forbløffelse

Feltarbejdet falder i to faser:

1 – samtaler og møder med voksne deltagere på k-skole og s-skole (februar-juni 2014)


\textbf{Feltarbejdets første fase}

Som det fremgår hos Gulløv og Højlund ”... fremstår første møde med felten ofte som et narrativt højdepunkt” (Gulløv & Højlund, 2006, p. 86). I løbet af foråret 2014 mødtes jeg

\textsuperscript{20} Samt Vejledning for børnehaveklasse: https://www.emu.dk/modul/b%C3%B8rnehaveklassen-%E2%80%93-f%C3%A6lles-%C3%A6lles-m%C3%A5l-%C3%A6seplan-og-vejledning#
adskillige gange²¹ med ledelsesrepræsentanter og andre voksne med tilknytning til børnehaveklassen, og deltagernes fortællinger om børns brug af digitale medier i børnehaveklassen og den bekymring for børns tilgang til digitale medier, der generelt kom til udtryk, åbnede felten på andre måder, end jeg havde forestillet mig. Dette foranledigede, at jeg både fik og indtog en position som ekspert i og fortaler for brugen af digitale medier, hvilket jeg i første omgang fandt problematisk, fordi min position derfor ikke var neutral. Det var en ulempe under feltarbejdet, at jeg på den ene side følte, jeg skulle forsvare en sådan position, og på den anden side blev mødt med en forventning om, at jeg kunne løse nogle af de didaktiske udfordringer i forhold til brugen af digitale medier, fx ved at anbefale gode apps, spil osv. Samtidig havde det den fordel, at jeg undervejs i forløbet lod mig marginalisere en smule, så det virkede naturligt, at jeg ikke indfandt mig i personalerummet, men mest opholdt mig blandt børnene. Ekspertrollen viste sig også at være en fordel på især den ene skole, fordi det afslutningsvis åbnede mulighed for et samarbejde om at udvikle SFO’ens ’digitale spillerum’, hvor jeg i min egenskab af at være ’ekspert’ faciliterede en workshop for medarbejderne og et forløb med et hold pædagogstuderende, der inddrog børnene i at udvikle SFO’ens media literacy/digitale spillerum²². Forløbets styrke hang sammen med de indsigter, jeg havde opnået i mit feltarbejde og min tilknytning til et University College.


²¹ Se bilag 3 for mødeoversigt
²³ https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/centrale-elementer-i-faelles-maal tilgået 24.01.18
at inddrage de voksne professionelle24 og deres forståelse af fænomenet 'børn og digitale medier’ for at nuancere fænomenet og muliggøre en sammenligning af børns og voksnes tilgange til digitale medier i skolen. Det forhold, at børn møder en gruppe voksne professionelle i skolen, og at jeg via samtaler med disse voksne kan undersøge, hvordan de forstår betydningen af fænomenet 'børnehaveklassebørn og digitale medier’ (Gulløv & Højlund, 2006, p. 19), kan bruges til at perspektivere, hvad der sker, når børnehaveklassebørn i skolesammenhæng deltager i praksisser, hvor digitale medier indgår.

**Blandt professionelle**

Feltarbejdet blev som nævnt indledt af møder med professionelle i felten. På det første møde fortalte en leder, at børn i børnehaveklassen slet ikke må bruge digitale medier i frikvartererne og i SFO’en. Hun tilføjede samtidig, at børnene generelt ikke er optagede af digitale medier:

L1:  
"Børnene er ikke særlig optagede af medielege. De er optagede af andre ting. De får ikke medietid i skolen. Det ved vi, de får derhjemme."

Min første informant tegnede et billede af en felt uden digitale medier og med børn, der ikke interesserede sig for 'medielege’. Det undrede mig, da andre studier pegede i andre retninger, og der er historisk set tradition for, at børn inddrager den materielle kultur, som medier er en del af, i deres lege. Jeg kom også efterfølgende i tvivl om, hvad lederen forstod ved 'medielege’, der var en semantisk enhed, jeg havde brugt. Men det gjorde mig også opmærksom på flere ting. For det første i hvor høj grad jeg på forhånd havde antaget, at digitale medier var en almindelig del af børnenes skolehverdag. Og for det andet blev jeg opmærksom på det problematiske i anvendelsen af begreber som 'medier' og 'leg’ i skolesammenhæng, hvor agendaen er ‘undervisning’ og 'læring’ – og hvor medier i kombination med leg tilsyneladende ikke hører til. SFO-lederen tilføjede en fortælling om, at børnene ikke kunne finde ud af at bruge en computermus ved skolestart:

_L1_  
"Det er klart! De er vant til at bruge Ipad. Det skal de lære".

Den underliggende antagelse var, at der skulle være klare mål for læringen. Børnene kunne ikke bruge musen, og målet var, at det skulle de lære. Mit fokus på leg og medier

---

24 Jeg har valgt under ét at kalde de ansatte på skolen for professionelle, fordi de fleste er professionsuddannede og alle får løn for deres arbejde.
udfordrede med andre ord idéen om, at skolens opgave er at lære børnene noget bestemt. At befinde sig i en felt med et andet perspektiv på børn end læring og udvikling, var en udfordring for mig, som det fremgår af feltdagbogsnotatet herunder:


Det er tydeligt, at den information, jeg får fra deltagerne, ikke er "... neutral, men produceres i et socialt samspil mellem forskeren, børnene og stedets øvrige aktører". (Gulløv & Højlund, 2006, p. 26). Min position som forsker udfordres på forskellige måder. Jeg bydes på den ene side velkommen til et digitalt ‘u-land’ som ‘ekspert’ i ’digitale medier’, og udtalelsen kan læses som en undskyldning for manglende ekspertise på feltet, men omvendt satte den mig også i en situation, hvor jeg forventedes at vide noget, jeg ikke nødvendigvis vidste (endnu). På den anden side blev både forældrene og det forhold, at børn spillede meget ’derhjemme’, bragt på banen som argumenter for et forbud, der sammen med de andre udtalelser om, at børnene var optagede af andre ting (end medier) udfordrede min position som forsker i børns leg med digitale medier, da det direkte stillede spørgsmålet: Så hvad laver du her? Begge dele kom bag på mig i de første møder med de professionelle. For det første havde jeg ikke tiltænkt mig selv rollen som ’ekspert’, og for det andet havde jeg ikke overvejet, om det kunne være et problem, at der ikke var konkrete medier tilstede i feltet. Ekspertrollen både legitimerede og udfordrede min tilstedeværelse i feltet. Begge skoler mente, de godt kunne bruge mere viden om digitale medier i skolen og forventede, at jeg kunne levere den. Det var en udfordring, fordi jeg på den ene side følte, at det ville være almindelig høflighed at give noget for at have fået adgang til felten og tilmed forstyrre deres daglige arbejde. På den anden side havde jeg ikke noget at give, og jeg kunne end ikke svare på de konkrete spørgsmål, jeg blev stillet om, hvordan de skulle arbejde med digitale medier i børnehaveklassen. Det betød, at jeg til at begynde med havde lidt feltkuller og brugte tid på at finde mine egne ben at stå på og fortælle, hvad min rolle var. Jeg afværgede ekspertrollen ved at pege på at må Stops en genstandsfejd se, som jeg kun var i gang med at undersøge og endnu ikke havde resultater at. Samtidig
tilbød jeg at formidle mine erfaringer og resultater senere i forløbet for de professionelle eller forældrene, hvis det havde interesse.

Det fremgår også af feltdagbogsnotatet, at jeg selv var med til at bidrage til en forestilling om, at fænomenet 'børn og medier' er et problemfelt for de professionelle. For det første ved at omtale det som et spændingsfelt. Det forudsætter implicit to modsatte poler. For det andet ved sprogligt at eksklusivere børnene som en bestemt kategori, der har deres egen digitale legekultur. Det forhold forstærker modsætningsforholdet mellem børnene og de professionelle, men er samtidig en præmis i mit empiriske materiale, hvor det også er en komparativ pointe, at der er to modsatte poler. Den problemstilling, jeg indledningsvis nævner, og som drejer sig om børns leg med digitale medier, er jeg ofte stødt på i mit arbejde som underviser på pædagoguddannelsen, og den implicerer forskelle i børns og voksnes perspektiv på den form for leg, som jeg finder det interessant at undersøge.

At arbejde empirisk med kvalitative metoder betyder, at jeg interagerer med mine informanter. Dvs. at min subjektivitet ikke kan udelukkes fra forskningsprocessen, og jeg må være reflekstivt opmærksom på, hvordan jeg selv er en del af mit materiale, samt at processen vil være dynamisk. Jeg kan derfor heller ikke forudsige præcis, hvordan det hele vil forløbe, og hvad der evt. kan mislykkes. Men jeg gjorde fra starten deltagerne opmærksomme på, at jeg havde en plan, som kunne blive ændret undervejs. De professionelle var generelt meget fleksible og lod mig gøre, som jeg ville, og jeg stødte kun sjældent på voksne deltagere, der undrede sig over, hvordan jeg gjorde. Det kommer jeg med eksempler på senere. Men der er altså flere ting at være opmærksom på her. For det første er det en proces at etablere sig som en 'tredje slags deltager' i institutionens liv. Jeg skulle ikke deltage i deres liv på klassisk antropologisk vis, men med børneforsker Charlotte Palludans ord ". . . deltagte som forsker i institutionens liv [. . .] som en, der deltager som observatør” (Gulløv & Højlund, 2006, pp. 116-117). Det blev nemmere at være en tredje slags deltager, ikke voksen, ikke barn, men forsker, når jeg klart gav til kende, hvad jeg lavede. Det gjorde det også mere selvfølgeligt at henvise børnene til de professionelle, når der skulle løses dagligdagsopgaver som at give lov til at gå på toilettet, trøste osv. For det andet er for-forståelsen bundet til subjektiviteten, så for at opnå en forståelse af den verden, jeg undersøger, er det vigtigt, at jeg undervejs reflekterer over min forforståelse og er opmærksom på, hvordan min viden og erfaring har indflydelse på deltagerne og processen.

**Feltarbejdets anden fase: Blandt børn**
Min adgang til felten gik således via ledelsesgangen og lærernes kontorer, og mit første møde med børnene var ligeledes ifølge med professionelle. Det forhold, at jeg i begyndelsen optrådte side om side med de professionelle og dermed automatisk blev tilskrevet voksenautoritet gjorde, at jeg fra starten var opmærksom på, hvilke roller der var tilgængelige med den position, jeg havde i en allerede etableret social orden. Det var nødvendigt med fleksible strategier og en forskerrolle, der på samme tid var nærværende og distanceret, åben og kontrolleret (Gulløv & Skreland, 2016, p. 138).

**Ikke rigtig voksen og inkompetent nybegynder**
Blandt børnene var strategien at navigere mellem de to mest udtalte roller, som jeg hhv. blev tildelt og tildelte mig selv. Den ene var som 'inkompetent nybegynder', den anden var som atypisk voksen (Corsaro, 2003). Vel vidende, at jeg ikke hverken var ét af børnene
eller én af de professionelle, men at jeg interesserede mig for, hvad børnene i børnehaveklassen var optaget af ’nu og her’, måtte jeg benytte etnografiske metoder, som muliggjorde, at jeg kunne træde ind i, blive accepteret af og delte i den børnehaveklassehverdag, som jeg ville undersøge (Corsaro, 2003, p. 8). En måde at reducere distancen mellem voksen og børn var, for det første både fysisk og metaforisk at komme i øjenhøjde med børnene, og for det andet ved at optræde som en ikke-voksenagtig voksen (Clark et al., 2014, p. 126; Corsaro, 2003, p. 8). Jeg satte mig fx sammen med børnene på gulvet i legetimen eller var med, hvis de havde lånt mit kamera i en pause for at lege interviews med hinanden, og jeg svarede pjattet, hvis de også pjattede, eller alvorligt, hvis spørgsmålet var ment sådan - som fx da jeg blev spurt om, hvem min bedste ven var.

I flere sammenhænge blev jeg mødt med skepsis, fordi jeg ikke var professionel og derfor ikke var i stand til at ’styre’ og forstå børnenes handlinger. I det første feltarbejde, hvor jeg observerede og interviewede mange børn, var der to børn (en dreng og en pige), som skilte sig ud ved at være særligt opmærksomme på ’at tegne spil’ og ’lave film’. Drengen ville gerne vise og fortælle mig om et af sine yndlingsspil (SuperMario II), og pigen opfattede hurtigt, at hun kunne komme i besiddelse af mit kamera under påskud af, at hun ville ’intervisere’ (interviewe) andre børn. Det var den hændelse, der fik afgørende betydning for udviklingen af feltdesignet, og jeg var åben overfor de to børns ideer ved at lytte til fortællingen og lade pigen bruge mit kamera. En bestemt professionel opsøgte mig flere gange for at fortælle, at de to børn, jeg interesserede mig for, ikke var ’helt almindelige’. Det blev uddybet med, at den ene var meget opmærksomhedskrævende, hvilket vedkommende fandt problematisk. Hun opfattede mig som uerfaren og uvidende om børnenes adfærd og psykosociale forhold, som imidlertid var faktorer, der ikke spillede ind i min undersøgelse. Jeg lyttede åbent, fordi jeg var afhængig af et positivt samarbejde, men kommenterede ikke. Bemærkningerne skærpede imidlertid min opmærksomhed på de etiske implikationer, der er ved at lave feltarbejde blandt børn, hvis personlighedsstrukturet jeg ikke kender og derfor heller ikke ved, om jeg med min interaktion kan sætte barnet i et dårligt lys. Jeg vurderede dog, at pigens relation til mig virkede sund. Hun interagerede med mange andre børn og inddrog også dem i sit ’filmarbejde’. Hun var ikke kun opsøgende i forhold til mig, men i det hele taget ihærdigt igangsættende, og hendes besiddelse af kameraet førte derfor til en mængde interessante hændelser, som jeg kunne inddrage i det empiriske materiale. En anden episode udspillede
sig efter en intervention, hvor en gruppe børn på min opfordring havde tegnet deres spil, og den professionelle efterfølgende kommenterede aktiviteten og mente:

"..., det var ærgerligt, at børnene ikke havde haft tid til at gøre sig mere umage. De sjuskede for at blive færdige, så de kunne filme", sagde P3. (Feltdagbog den 26.06. 2015).

Jeg havde fortalt børnene, at de kunne tegne spillene ligesom de ville, at de kunne få alt det papir, de ville have, og at jeg var interesseret i at høre om, hvad de tegnede. Jeg indledte med at fortælle, at først skulle de tegne, og så skulle de interviewe hinanden om deres tegninger med et kamera. Jeg skulle have gjort det mere klart over for P3, at kamaret var en ligeså stor del af min undersøgelse som tegningerne, fremfor et forstyrrende element. I min optik var det ikke vigtigt, om tegningerne var 'sjuskede' eller ikke sjuskede, gode eller dårlige. Mine vurderingskriterier var nogle helt andre. Begge episoder illustrerer også et andet dilemma, der opstår, når feltarbejdet foregår i en institution, hvor voksne er autoriteter i forhold til børn og feltarbejdet drejer sig om at udforske i 'børnehøjde' (Winther, 2016, 67). På den ene side vil jeg gerne 'give' noget til felten ved f.eks. at gøre, som der forventes af en 'rigtig' voksen og dermed måske ligefrem være til gavn i situationerne. På den anden side er det min opgave at udforske børnenes udøvelse af leg med digitale medier, og det indebærer også leg, der ikke nødvendigvis følger 'de voksnes' regler, men som af de voksne godt kan opleves som upassende på forskellige måder. Dette forhold beskriver antropologerne Eva Gulløv og Lisbeth Ljosdal Skreland:

The researcher will often feel torn between an unspoken demand to enforce existing rules and a fascination, curiosity, and need to explore the children’s transgressions and explorations of institutional rules and regulations; an exploration that often means crossing boundaries (Gulløv & Skreland, 2016, p. 138).

Den splittelse var til stede i mit feltarbejde på begge skoler, hvor jeg i kraft af min rolle som ‘inviteret’ følte, at jeg skulle være en hjælp, at jeg ikke måtte være (for meget) i vejen og helst heller ikke skulle fremstå alt for inkompetent ved at ignorere ønsket adfærd. Gæsterollen ligger lige for, når man med andres hjælp får adgang til et bestemt sted og bliver modtaget med venlig imødekommenhed. Deraf følger også en form for etikette, der inkluderer taknemmelighed. Som konsekvens af splittelsen valgte jeg at færdes blandt børnene i rollen som det, Corsaro kalder ‘Big Bill’, dvs. som en navngiven person, der på ligevidlig vis deltager i børnenes hverdag og leg (Corsaro, 2003) og dermed ikke agerer som en typisk voksen. Det gjorde jeg blandt andet ved at sætte mig på børnebænkene og -
sikrede forældrenes samtykke til, at deres børn måtte være deltagere.

Figur 6 En illustration af yderste og inderste dørvogtere

Beskrivelse af besøgsforløb i fem børnehaveklasser og to forårs-SFO’er, skoleåret 2014/15:


Det første feltarbejde blandt børnene varede 6½ uge og var meget intenst, selv om det undervejs blev nødvendigt at nedjustere det antal timer, jeg dagligt var til stede. Efter de første dage, hvor jeg var til stede hele dagen, blev det klart, at jeg måtte være meget mere fokuseret. Jeg opgav derfor strategien om fuld tilstedeværelse. Jeg havde brug for pauser, hvor jeg kunne trække mig tilbage og skrive feltdagbog på baggrund af feltnoterne. Men det var også nødvendigt at målrette mine observationer mere. Herunder er mit feltskema for de to første dage sat ind. Jeg lavede en oversigt for de første 6½ uge, hvor det af sidste kolonne fremgår, hvilke aktiviteter jeg observerede:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tid</th>
<th>Sted: k-skole</th>
<th>Sted: s-skole</th>
<th>Metode:</th>
<th>Personer</th>
<th>Medier/leg:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>20.08.14</strong>&lt;br&gt;8.30 - 9.30: o.C.&lt;br&gt;frikvarter&lt;br&gt;10.05 - 11.30: o.B&lt;br&gt;frikvarter&lt;br&gt;12.05 - 14.05:&lt;br&gt;o.A 14.05 - SFO</td>
<td>o.a, o.b og o.c:&lt;br&gt;klasserum&lt;br&gt;skolegård:&lt;br&gt;skoven, gangene, trappen</td>
<td>Projekt præs&lt;br&gt;Obs. og uformelle samtaler&lt;br&gt;fotonoter</td>
<td>Børn og pædagoger</td>
<td>Smartboards, musik&lt;br&gt;Ipad med klassemonster og timer&lt;br&gt;biografleg</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>22.08.14</strong>&lt;br&gt;8.30-15.00</td>
<td>o.a + SFO</td>
<td>Obs. fotonoter</td>
<td>Børn og pædagoger</td>
<td>Slåsleg, karatespark&lt;br&gt;lottoleg&lt;br&gt;stikbold</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Uddrag af feltskema, 2014
Som det fremgår, indgik digitale medier ikke den 22.08.14. Min tilstedeværelse gav mig et indblik i børnehaveklassens hverdagsstruktur og al den leg, der udøves, men ikke viden om 'leg med digitale medier'. Efterhånden som jeg læste børnehaveklassens hverdagsrutiner at kende, besluttede jeg at være til stede i de store frikvarter, legetimen samt over middag, så jeg kunne følge med ind i SFO-tiden. Jeg planlagde også at interviewe bestemte børn i frikvartererne og i undervisningstiden og lavede aftaler med de professionelle om, hvornår det ville passe bedst ind i dagens plan.

Efter hændelsen der ændrede feltdesignet (hvor en dreng tegnede computerspillet SuperMario II og en pige lånte mit kamera og 'filmede' det), aftalte jeg interventionsstudier med i første omgang to professionelle i to klasser, september 2014. Jeg gentog forløbet i to forårs-SFO'er og tre børnehaveklasser juni 2015 og udarbejdede en procesplan, som undervejs er blevet justeret:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Hvornår:</th>
<th>'Mode'</th>
<th>Formål</th>
<th>Materiale:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Begyndelsen:</td>
<td>åben</td>
<td>What's going on? Feltet åbnes</td>
<td>1 - Samtaler med gatekeepere</td>
</tr>
<tr>
<td>Januar-oktober</td>
<td></td>
<td></td>
<td>2 - Feltarbejde blandt børn</td>
</tr>
<tr>
<td>2014</td>
<td></td>
<td></td>
<td>3 - spilbogshændelse</td>
</tr>
<tr>
<td>Senere:</td>
<td>strategisk</td>
<td>Skabe maksimal variation</td>
<td>4 – planlagte interventioner</td>
</tr>
<tr>
<td>Juni, 2015</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sist:</td>
<td>selektiv</td>
<td>Forankre kerneprocessen</td>
<td>1 – feltarbejde fortsættes:</td>
</tr>
<tr>
<td>Juni, 2015</td>
<td></td>
<td></td>
<td>2 - Gentage interventioner</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Feltarbejdet foregik som beskrevet blandt børn og professionelle, og jeg var nødt til at forholde mig reflektteret til mine egne roller. Forløbets induktive og eksplorative karakter betyder, at materialet er genereret af mangfoldige metoder. Udgangspunktet har dog været etnografisk feltarbejde, hvor et interventionsstudie er blevet iværksat undervejs. I det følgende vil jeg redegøre for de metoder, der har genereret det empiriske materiale.
Metoder der har genereret det empiriske materiale

Det etnografisk felterbjudes foretrukne metode er deltagerobservation, hvor forskeren deltager i det liv, der leves, fremfor at ‘snakke om det’ (Hastrup, 2003, p. 227). Men mere uformelle samtaler og interviews er også blevet almindelige metoder (Gulløv & Skreland, 2016, p. 136). Jeg benytter mig af både deltagerobservationer, samtaler og interviews, ligesom et interventionsstudie også indgår, hvorfor det empiriske materiale også kommer til at bestå af dokumenter som tegninger og børneoptagede film. I det følgende vil jeg gøre nærmere rede for, hvordan jeg har arbejdet metodisk ved først at skitse min brug af deltagerobservationer og interviews, dernæst min brug af visuelle metoder, for til slut, inden de etiske overvejelser uddybes, at redegøre for, hvordan jeg har håndteret og dokumenteret mit materiale.

Observation: Deltagelse og fokus

Som nævnt indledte jeg feltarbejdet blandt børnene ved på etnografisk manér at ’hænge ud’ i felten (Charmaz, 2014, p. 35), eller ’stikke en finger i jorden’ (Kampmann et al., 2017, p. 96). Jeg var optaget af at undersøge ’what’s going on’, som sociolog David Silverman skriver, og var på udkig efter det, han kalder ’natural occurring data’ (Silverman, 2013).

Der er noget paradoksalt ved at kalde data ’natural occurring’, fordi det var i kraft af min tilstedeværelse, at data blev produceret, altså i kraft af forskningsprocessen som sådan (Gulløv & Højlund, 2006, p. 26). Det empiriske materiale er noget, der genereres i og med feltarbejdet. Ikke desto mindre er jeg - i tråd med en etnografisk tilgang - i udgangspunktet optaget af, hvad der naturligt sker i børnehaveklassen. Det ’naturlige’ skal her forstås som den sociale og kulturelle kontext, børnene indgår i; som på den ene side er en selvfølgelig del af deres hverdag i børnehaveklassen med tilhørende rutiniserede praksisser, og som på den anden side fordrer forskerens opmærksomhed på, hvordan det institutionelle hverdagslivs organisering også er et udtryk for kulturelle valg, der igen er styret af både bevidste og ubevidste kategoriseringer, struktureringer og prioriteringer (Gulløv & Skreland, 2016, p. 134). Når børnene fx var placerede ved små borde på små stole med blikket rettet mod et smartboard, hvor de professionelle typisk placerede sig, så er det udtryk for en klassisk organisering og magtfordeling af klasseværelset, som ikke har ændret sig i al den tid, skolen har fungeret som institution i samfundet. Smartboardet er ganske vist en nyere teknologi, men placeringen gjorde den i lighed med andre slags tavler til de voksnes redskab i undervisningen. Det var velegnet at bruge som ’storskærm’, fordi
det var placeret der, hvor børnene skulle vende blikket hen, og det blev ikke betjent af børnene.


Som tidligere nævnt tog og fik jeg bestemte roller som deltagende observatør. Fysisk var jeg højere end børnene og tilhørte kategorien 'voksen'. Men jeg var samtidig en atypisk voksen, hverken barn eller professionel, og i et forsøg på at trække mig ud af den

25 Jeg udarbejdede en observationsguide som støtte og for at skabe en tæt forbindelse til mine forskningsspørgsmål.
26 I begyndelsen var jeg inspireret af Sandvik og Rönnbergs begreb om medieleg, men efterhånden gik jeg bort fra den sammenstilling, da jeg ikke fandt det produktivt for mit projekt at tænke medieleg som en særlig kategori. (det vil jeg komme ind på i teoriafsnittet).
voksen/barn interaktion, der var kendetegnende for børnehaveklassen, hvor den voksne havde roller som opdrager, hjælper, trøster, lærer osv. satte jeg mig som nævnt på børnenes bænke og stole og fandt steder, hvor jeg var alene med børnene - som f.eks. på trappen mellem ude og inde. Jeg opgav gradvist min løsrevne observatørrolle til fordel for en mere målrettet rolle, hvor jeg valgte bestemte sessioner at være deltager i, som f.eks. 'legetime' eller sessioner, hvor f.eks. Ipads indgik. Den løsrevne rolle rummede i begyndelsen en indbygget distance, som indimellem gjorde min tilstedeværelse i fx skolegården lidt akavet, fordi jeg optrådte i rollen som 'Big Bill', men ikke helt kunne lykkes med at være 'ven' med mange forskellige børn. Til gengæld gjorde rollen det muligt at udvælge bestemte hændelser og bestemte børn, jeg ville tale med, og som med tiden accepterede mig som samtalepartner eller som én, der gad tegne med dem eller lignende. Rollen som 'Big Bill' havde endvidere den fordel, at jeg indimellem kunne falde tilbage i den og 'hænge ud' blandt børnene, uden at de blev forstyrrede af det. De to roller gjorde det ideelt set muligt at være både nærværende og distanceret, når det var påkrævet (Corsaro, 2003; Gulløv & Skreland, 2016). De mere uformelle samtaler, jeg havde med børnene i begyndelsen, blev efterhånden til mere systematiserede og planlagte børneinterviews.

**Interviews og interviewguide**

Interviews bruges generelt for at inddrage deltagere, der har førstehåndserfaringer med emnet (Charmaz, 2014, p. 56). Børneinterviews er blevet en selvfølgelig metode at anvende, efterhånden som forskningsfeltet 'børn og barndom' er blevet etableret som et selvstændigt forskningsfelt med interesse for, hvordan børn oplever og forstår deres egen hverdag. Med et fænomenologisk videnskabsteoretisk perspektiv giver det kvalitative interview adgang til at erfare deltagernes oplevelser af forskellige fænomener, hvorved interviewet giver "... privilegeret adgang til personers oplevelse af deres livsverden og kan udgøre begyndelsen til modelkonstruktion og teoriudvikling" (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 31). I afhandlingen drejer det sig om både børn og professionelle. Alle former for interviews bygger på en mere eller mindre dirigeret samtale, hvor det er interviewerens opgave venligt (og ensidigt) at udforske deltagerens perspektiv. I løbet af interviewet er det deltageren, der taler, mens intervieweren opmuntrer, lytter og lærer (ibid., p. 57). Det tager sig forskelligt ud afhængigt af, om det er børn eller voksne, der interviewes. En væsentlig forskel er, at voksne bliver siddende og lader sig guide ind i en samtale om et bestemt

Skolen som institution i samfundet har som sit erklærede formål at uddanne børn, og dermed er læring (ikke overraskende) en hjørnesten i skolekulturen. Dette betød selvsagt noget for forståelsen af leg i intervewene; for det første er interviewet et kunstigt set-up, hvor den interviewede er udvalgt til interview, hvilket skabte usikkerhed blandt de professionelle, der ikke følte sig som ’eksperter’ i digitale medier. Børnene derimod følte sig særligt udvalgte, hvad der betød, at de var svære at holde til ’sagen’. Interviewformen vakte børnernes interesse i sig selv og førte til, at det var dem, der udforskede udøvelsen, og det fik nogle interessante konsekvenser, som jeg vender tilbage til i næste afsnit. For det andet blev den viden, interviewene leverede, produceret i en social interaktionsproces, hvor alle ovennævnte faktorer indgik.

Som det fremgår af ovenstående, er interview et intens oplevelse for deltagerne og har ligheder med storytelling. Interviewene er blevet rammesat som situationer, hvor der produceres fortællinger, hvilket gør den interviewede til en slags fortæller. Dette problematiserer ikke forholdet til hverken viden eller virkelighed, når tilgangen til stoffet er fænomenologisk. Virkeligheden opleves, formidles og fortolkes ustandselig via fortællinger, og den viden, der produceres med interviewene, skal forstås i det lys. “As with any story, however, the narrator is relating experience at a specific time and place, to a distinctive audience with particular objectives in mind. Pursuing the interview metaphorically, the storyteller is not reading from a fixed text; he or she is improvising, speaking to the interactional and informational challenges of the immediate circumstances” (Holstein & Gubrium, 1995, p. 28).

Interviewet skaber altså komplekse situationer, der på udmærket vis kan afspejle feltens kompleksitet, fordi deltagerne er aktive og selv med til at bestemme deres måder at udtrykke sig på.

**Interviewguide**
I en sammenhæng hvor formålet er at opnå indsigt i børns leg med digitale medier, og hvor den valgte metode er interviews, skal interviewspørgsmålene være forholdsvis enkle og samtidig afspejle den mediehverdag, børnene befinder sig i. For at skabe en ramme om de semistrukturerede interviews, udarbejdede jeg en interviewguide (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 38). Den blev til på baggrund af de observationer og uformelle samtaler, jeg havde gennemført i løbet af de første dage i børnehaveklasse, hvor konkrete medier som Ipad og Smartboards indgik, og populære mediefigurer optrådte som merchandise i børnenes fortællinger om især spil og film. De første fire dage opholdt jeg mig således på skift i og omkring de tre børnehaveklasser på den ene skole for at observere situationer og hændelser, der kunne være relevante for min problemstilling. Den måde at indlede et etnografisk feltarbejde på understøttedes af børneforsker Jan Kampmanns erfaringer:

"Ofte kan man ved blot at opholde sig i institutionen i kort tid (en dag eller et par dage) observere situationer, processer og forløb, som er relevante i forhold til den problemstilling, man er optaget af" (Kampmann et al., 2017)

Efter blot fire dage med observationer i og omkring børnehaveklassen gik jeg i gang med at interviewe børnene for at få empirisk belæg for mine observationer. Jeg var ikke i tvivl om, at medier spillede en væsentlig rolle i børnenes hverdagsliv, og at børnene kom fra medierige hjem. Samtidig kunne jeg iagtlage, hvor lille en rolle medier spillede i skolens hverdagspraksis. Jeg kunne derfor ikke tage udgangspunkt i konkrete situationer, hvor børnene havde leget med digitale medier og bruge dem som grundlag for interviewet, men måtte i stedet etablere samtaler med børnene indenfor interviewets ramme, og på den måde bringe emnet 'medier', ind i samtalen. Det betød, at interviewene blev mere abstrakte, og at distancen til det, der blev fortalt, kom til at spille en væsentlig rolle.

Konsekvensen var, præcis som Kampmann skriver indledningsvist i 'Det observationsbaserede interview’ (Kampmann et al., 2017), at det nogle gange var meget svært at få gang i samtalen, bl.a. fordi børnene ikke kunne huske, hvad de lavede
derhjemme, når de i interviewets øjeblik opholdt sig i skolen. I et enkelt tilfælde strandede interviewet pga. den præmis:

- **E**: Jeg har Ipad og nintendo
- **Ego**: Okay, Hvad spiller du på nintendo?
- **E**: Det ka jeg ikke huske
- **Ego**: Hvad med Ipaden?
- **E**: Det kan jeg heller ikk huske
- **Ego**: Hvaffor nogen spil er sjovest?
- **E**: En med en haj

(Int-4, 290814)


Spørgsmål-svar situationen skærpede min opmærksomhed på interviewguiden og bidrog til en præcisering af forskningsspørgsmålene. De første interviews fungerede således også
som en test og præcisering af mit undersøgelsesområde. Det blev f.eks. tydeligt, at mine forskningsspørgsmål ikke hang ordentligt sammen med min metodeteoretiske tilgang, og jeg blev i tvivl om, hvorvidt interviewspørgsmålene overhovedet kunne levere svar til forskningsspørgsmålene. Den første variation af spørgsmålet indledes fx med 'hvorledes/hvordan' og lægger op til, at jeg vil løse et problem. Her antager jeg, at børns uformelle medielegekultur er svaret på, hvordan *new media literacy* kan faciliteres i skolen. Og det vil sådan set sige, at jeg allerede har løst problemet. Men at lokalisere 'en uformel medielegekultur' i skolen er problematisk, bl.a. fordi børns leg er mangeartet, uforudsigelig og omskiftelig. Og det ville være svært at interviewe børnene om deres 'uformelle medielegekultur'. Da det således ikke har været muligt at observere 'medieleg' som andet, end hvad man kunne kalde medieinspireret leg (Rönnberg, 2008; Sandvik, 2008), giver det ikke nødvendigvis mening at tale om medieleg som et bestemt og afgrænset fænomen i børnenes egen organisering af legen. Ligeledes er termen *new* problematisk, fordi *media literacy*-feltet ustandselig fornyer sig. Forskningsspørgsmålene blev derfor revideret, så de i højere grad lægger op til en undersøgelse af induktiv karakter, og *media literacy* bliver betegnelsen, jeg bruger for det felt, jeg befinder mig i, fremfor *new media literacy*. Mens jeg i de indledende børneinterviews oversatte begrebet og begrænsede det til at dreje sig om børns kendskab til digitale medier, samt hvordan de udtrykker dette kendskab. Ideen var at danne grundlag for det videre feltarbejde og lægge mere vægt på en etnografisk undersøgende tilgang:

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Interviewguide (rev. 29.08. 2014)</strong></th>
<th><strong>Interviews med børn om medier:</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Forskningsspørgmål:</strong></td>
<td><em>Hvad er medier? Hvilke kender I?</em></td>
</tr>
<tr>
<td><em>Hvad sker der i børnehavehaveklassen, når digitale medier indgår konkret såvel som i samtaler ’om medier’?</em></td>
<td><em>Hvad har du derhjemme?</em></td>
</tr>
<tr>
<td><em>Hvad er det for et kendskab børnehaveklassebørn har, og hvordan kommer det til udtryk?</em></td>
<td><em>Hvad kan du bedst lide?</em></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><em>Hvad spiller du? Computer, Nintendo, wii, play station</em></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><em>Yndlingsspil?</em></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><em>Hvad bruger du computeren til?</em></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- internettet mv</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><em>Hvad ser du på tv/film?</em></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Kampmann oplister tre typer børneinterviews: "En type med afsæt i børns rettigheder, en anden type har afsæt i etik, og en tredje type handler om indsigt og forståelse, som skabes via interaktion, samtale og samskabelse mellem barn og forsker" (Kampmann et al., 2017, p. 8). Digitale medier er en vigtig del af børns hverdag, og eftersom Børnekonventionens artikel 12 fremhæver børns ret til "... at udtrykke deres synpunkter i alle forhold”, gælder det selvfølgelig også i forhold til det, der drejer sig om deres leg og digitale medier, der i højere og højere grad indgår i børns hverdag. Det er derfor en grundlæggende etisk fordring i forskning såvel som i pædagogisk praksis "... altid at møde barnet med anerkendelse og interesse for hans eller hendes særegenhed" (ibid.).

alene. Andre participatoriske metodologier som deltagerobservation og bønns aktive deltagelse i materialegenereringen er nødvendige for at nuancere billedet.

**Børn interviewer børn**
I løbet af de første seks ugers feltarbejde i 2014 opstod en mulighed for at benytte børneinterviewet i en form, hvor børn interviewer børn, der viste sig at være aldeles produktiv for mit arbejde med at skabe viden om feltet. Idet børnene interagerede både med hinanden, med tegninger og kamera, blev der sat gang i nogle processer, hvor både leg og media literacy opstod. En metode, jeg arbejdede videre med i 2015, hvor jeg planlagde og systematiserede børns interviews med børn om deres egne tegninger. Det var en del af interventionsstudiet, hvor børnene skulle tegne deres 'bedste spil' og interviewe hinanden om tegningerne.


Figur 7: Kamera i hænderne på voksen

Der skal være gode grunde til at inddrage børn som aktive deltagere i forskningsprocessen, og Marsh anfører det, hun kalder en epistemologisk grund: ”... in some projects, children’s knowledge of their lifeworlds can significantly inform the processes and outcomes of the research” (ibid., p. 511). Det skal overvejes, om og hvordan det giver mening at bruge børns ekspertviden om deres egen praksis til at besvare forskningsspørgsmålene. I afhandlingens sammenhæng vælger jeg ikke kun at bruge 'børn-interviewer-børn’ metoden for at undersøge, hvad børnene ved. Metoden skaber også mulighed for at inddrage digitale medier i feltarbejdet på måder, hvor børnene samtidig får lejlighed til at udtrykke sig ved hjælp af digitale medier. 'Børn-interviewer-børn’ metoden adskiller sig fra Marsh’ brug af børn som vidensmæglere ved, at det i højere grad er interviewets hvordan, der - i tråd med afhandlingens centrale tema - leges med. Det vil sige, at de indsigter, jeg opnår ved at inddrage børnene som vidensmæglere ikke er reguler viden, de har ’indsamlet’ blandt
andre børn om f.eks. deres lege, som det er i Marsh’ tilfælde, men i højere grad indsigter i, hvordan børn bruger interviewet som en formel for deres leg, og hvordan kameraet kommer til at indgå som råstof i selvsamme leg. Den viden, der kommer ud af interviewene, vil jeg senere diskutere i lyset af det forhold, at både legen og interviewet har fortællingen som sin centrale udtryksform.

**Brugen af billeder/ tegninger**

Det empiriske materiale, der er lagt til grund for afhandlingen, stammer fra forholdsvis traditionelle etnografiske metoder. Men som nævnt betød det signifikante fravær af digitale medier samt en bestemt hændelse, at jeg valgte at inddrage børnene på andre måder end oprindeligt tænkt. I samarbejde med de professionelle planlagde jeg et mindre interventionsstudie, et tegneforløb, hvor børnene skulle tegne deres 'bedste spil' og 'interviewe' hinanden om spillene med udgangspunkt i tegningerne. Tegningerne og interviewene skulle bringe mig viden om, hvordan 'media literacy gennem leg' var en del af børnenes mere rutiniserede handlinger. Spørgsmålet må være, hvordan børneneør, når de bliver bedt om at tegne deres 'bedste spil' og interviewe hinanden om det?

Spørgsmålet skal undersøges og besvares empirisk, fordi det drejer sig om børnenes handlinger eller praksisser (Jensen, 2017, p. 25). I tilfældet med tegningerne finder forskellige forhandlinger sted. For det første på det sociale plan, vedrørende interaktionerne mellem børnene; hvem 'filmer' fx først? Og for det andet vedrørende den konkrete udførelse af tegningerne, der indebær forhandlinger om, hvordan spillet blev repræsenteret i tegningerne.

Brugen af billeder, herunder også tegninger, er en forholdsvis almindelig metode at anvende, når forskning finder sted blandt yngre børn:

"The use of images may be combined with other forms of data collection, for example they are sometimes used in interviews as a way of stimulating conversation" (Clark et al., 2014, p. 156).

Processen tjente flere formål. For det første fandt der ved forløbets begyndelse en selektion sted. Børnene skulle vælge, hvilket spil de ville tegne, og om de ville tegne sammen med andre, der tegnede det samme spil, eller om de ville sidde alene. Alle valgte at sidde i grupperinger. De skulle også vælge, hvilke af spillets figurer, de ville tegne, hvilke rekvisitter, hvilke 'baner' eller dele af spillet. For det andet fandt der en form for fordybelse sted. De opholdt sig en stund ved ét spil. For det tredje fandt der en transformation sted, hvor der indgik både et abstraktionsniveau, hvor transformation fra ét medie (spil) til et andet (tegning) indgik, samt et interaktionsniveau med kreativ og fælles proces. Børnene skabte udtrykkene i fællesskab, mens de professionelle var delte i vurderingen af, om der var tale om kreativitet eller simpel fantasiløs efterligning. Én konstaterede, at de 'kiggede efter hos hinanden', en anden 'at de var opfindsomme'. For det fjerde udgjorde tegningerne som nævnt et fokus for interviewet.

Motiverne for tegninger var de spil, de kendte og godt kunne lide at spille. Deres hukommelse og dermed deres forestillinger om spillene fungerede som en reproducerende instans for det, der i sidste ende blev til deres tegninger af spillet:

"... når yngre børn tegner på egen hånd, tegner de oftere ud fra deres fornemmelser, deres sanselige nydelse ved selve tegneaktiviteten eller ud fra deres forestillinger om noget" (K. Rasmussen, 2013, p. 117)

En anden væsentlig faktor viste sig at være deres viden om spillet - og især hvor godt de forstod spillet. Snakken om spillet, mens de tegnede, fungerede derfor som videndeling. Det drejede sig især om 'børns forestilling om noget', nemlig om deres 'bedste spil'.

Tegningerne er altså blevet til i et tegnefællesskab, hvor bornenes relationelle samspil havde indflydelse på tegningernes tilblivelsesproces. Der foregik visuelle forhandlinger med hensyn til både motivvalg, tematisering, farvevalg osv. (ibid. p. 140).

Tegneaktivitetens visuelle kulturfællesskab er således et eksempel på, hvordan børn indgår i sociale og kulturelle fællesskaber. Tegningerne har spor af figurative fremstillinger, som vi måske genkender. Associationer til genstande og figurer, vi kender og kan forbinde med noget fra vores egen livsverden. Men i denne sammenhæng har tegningerne flest spor af noget, vi ikke genkender. Selvom det er en meget arbejdskrævende proces at følge børnenes tegneaktiviteter undervejs og samtale om dem umiddelbart efter, har det været nødvendigt for at få bedst mulig indsigt i de fortællinger og motiver, de knytter til
tegningerne. Men også for at kunne afkode deres fremstillinger. De centrale spørgsmål vil i en kulturanalyse være:

- Hvordan bruger børnene visuelle tegn og koder?
- Hvordan skabes og fremstilles betydninger i de særlige relationelle samspil, der er forbundet med tegne- og fortællesituationen?

Kameraet som etnografisk redskab

De kropslige praksisser er helt centrale i legen. Måder at gå på, stå på, løbe på, spille bold på, sidde på, klatre – alt muligt involverer en krop, der gør noget. Netop børnenes kropslige praksisser motiverede min brug af videooptagede interviews fremfor lydoptagelser for at kunne 'få kroppen med'. Børnene viste med deres hænder og kropsbevægelser generelt, hvad de mente, når de fx pegede i bestemte retninger, demonstrerede saksespark og 'det uhyggelige', lavede grimasser osv. At tilføje visuel etnografi som teknik til at registrere bevægelse, grimasser, gestik osv. gjorde det muligt at fokusere på mikroelementer og dermed 'oplyse' detaljer, der kunne vise mig noget om børnenes digitale beredskab, der for en overfladisk betragtning ikke var aktivt i børnehaveklassens hverdag. I lighed med Winther, der skriver om sit feltarbejde på Christiansø blandt børn, forsøgte jeg også at kaste lys over noget, der ikke sprang i øjnene ved første øjekast:

"I strive to illuminate the details of the social processes, and try, by delving into micro elements, to understand how complex everyday life is made, formed and dealt with"  (Winther, 2013, p. 113)


En første afgørende og væsentlig pointe at forholde sig til er, at kameraet ikke kan fastholdes i en position som redskab for 'objektiv' registrering. Det fænomenologiske videnskabsperspektiv har som konsekvens, at det er et førstepersonsperspektiv, der undersøges, og videosubjekternes og kameraførerens dagsordner kan være forskellige. Det er derfor væsentligt, når kameraet benyttes i etnografisk arbejde, også at reflektere over forholdet til kameraet, både mit eget som kamerafører og videosubjekternes (Pink, 2013).
Dette fremgår af de to danske barndomsforskere Peter Ø. Andersen og Jan Kampmanns 'Feltrapport' om 'Børns legekultur':

"... det blev ved at være vanskeligere at få videoregistreret, hvad vi umiddelbart oplevede som det væsentlige, uden at det indimellem, og som regel på uforudsete tidspunkter, fik hele den sociale scene til at undergå voldsomme forandringer" (Gulløv & Højlund, 2006, p. 44).

I mit projekt, hvor genstanden for min undersøgelse inkluderer leg, blev præcis dette forhold væsentligt. Kameraet blev medproducerende og tog del i forskningsprocessen på måder, jeg ikke havde forestillet mig i udgangspunktet. Det katalyserede hændelser, der ellers ikke ville have fundet sted, både når det var i mine og børnenes hænder eller stod på et stativ midt i rummet; eller når en gruppe børn spurgte, om de måtte tænde det og derefter begyndte at danse rundt om kamraet. I et andet tilfælde spurgte et barn, om hun måtte interviewe et andet barn, hvorefter 'interviewet' udviklede sig til en fangeleg med flere børn rundt i to klasserum. Kamraet rammesatte begivenhedernes gang ved skiftevis at fastholde fokus og pege mod den interviewede og blive rettet mod de andre børn, der forsøgte at undgå at blive fanget af kameralinsen. De filmede hændelser kan med Winthers ord karakteriseres som interventioner, der er forårsaget af forskerens tilstedeværelse og indflydelse (Winther, 2013, p. 115).


Men det satte også interventioner i gang, hvor det blev 'co-player' (Ibid.) som nævnt. I en videooptagelse af tre drenge, der tegnede Minecraft, personificeres kamraet helt konkret som 'legekammerat' ved at blive kaldt 'fucking bitch'. Interventionerne havde i begyndelsen mere karakter af et vilkår for feltarbejdet snarere end en bevidst strategi, men jeg valgte at udnytte børnenes interesse for kamraet ved systematisk at inddrage børnene som deltagere i produktionen af det empiriske materiale.

Kamraet som etnografisk redskab er også en problematisk størrelse, fordi kamraets synsfelt er begrænset. Når konteksten er vigtig, er det ikke uvæsentligt, at man kun kan se,

27 Creative Vado HD og Sony Handycam CX-405
at drengene f.eks. kigger ud i rummet mod noget bestemt, inden de henvender sig til kamraet med ordene "fucking bitch", men ikke præcis, hvad de kigger på. Meget tyder på, at de kigger i retning af ’de voksne’ i rummet, men det beror på fortolkning og kan ikke dokumenteres med videooptagelserne. Og andre børn færdes også ’bag kamraet’ og uden for synsfeltet. Derfor kombinerede jeg videoobservation med deltagerobservation.

Forskere der anvender videofilmede data, gør opmærksom på flere problematiske forhold, der blandt drejer sig om, at en videooptagelse er et stykke redigeret virkelighed – et begrænset udsnit af et rum, én version blandt flere. Den særlige mulighed, det giver at kunne gennemse materialet igen og igen skaber en risiko for, at man oplever materialet som fiktion og derfor gør optagelserne ’mere virkelige end virkeligheden’ (Gulløv & Højlund, 2006, p. 46). Hver gang sker der en betydningstilskrivning affødt af, at man måske ’står et andet sted’ i sit projekt ved første gennemsyn end ved femte. Det er derfor meget vigtigt at holde sig fortolkningsprocessen for øje.


Kamraet optræder på fire forskellige måder i mit feltarbejde:

- Stationært og voksenreguleret
- Stationært og børnereguleret
- Håndholdt af forsker
- Håndholdt af børn

124
I det første tilfælde optog kameraet børnenes aktiviteter, og som det fremgår, interagerede børnene gerne med det, med mindre de fik besked på andet. I det næste tilfælde blev kameraet f.eks. stillet op et sted, så børnene kunne 'filme sig selv'. En gruppe drenge spurgte og fik lov til at filme sig selv i et rum ved siden af klasserummet. De filmede, at de danser. Ved gennemsyn af materialet er det tydeligt, at kameraet er centrum for aktiviteten.

Ipad’en/videoekameraet er som sådan både et etnografisk redskab og et redskab til leg. Dette blev endnu mere udtalt, når kameraet kom i bønnenes hænder, hvilket jeg vender tilbage til i analyseafsnittet.

**Kameraet som værktøj og legetøj**


"på den ene side vurderer vi, at muligheden for at lagre børnenes aktiviteter i bevægelsernes og den direkte tales form, som dette medie giver, er meget væsentlig [...] på den anden side taler det imod, at materialet er så omfattende og mangfoldigt, at mere systematiske kategoriseringer langt hen ad vejen forekom utilstrækkelige, ligeeyldige eller endog direkte misvisende".

125
Som en del af den analytiske ramme har jeg derfor haft brug for at gå meget systematisk til værks ved at benytte bestemte kodnings- og kategoriseringsstrategier for at præcisere kameraets 'roller'. Det vender jeg tilbage til i næste kapitel.

Feltnoter, feltdagbog og memoer
I begyndelsen af feltarbejdet blandt børnene benyttede jeg mig kun af analoge redskaber som feltnoter og -dagbog for ikke at skabe opmærksomhed om f.eks. et kamera eller en lydoptager. Men det var også for praktisk at åbne felten og tvinge mig selv til at være opmærksom på, hvad der skete rundt omkring mig; det føltes vigtigt at kunne se og høre på afstand, bagved og foran. Indledningsvis lavede jeg feltnoter, som jeg bagefter og helst samme dag reflekerede over, så jeg langsomt men sikkert kunne skærpe fokus. Feltnoterne renskrev jeg i digitale feltdagbogsindstillinger, hvor jeg indimellem indsatte det, jeg inspireret af en grounded theory-analysestrategi kaldet memoer: Kortere tekster, som jeg skrev i umiddelbar forlængelse af observationerne. De udgør et skridt på vejen mellem den konkrete tilstedeværelse i felten, hvor empirien produceres i form af feltnoter, feltfotos, videonoter og de første gennemskrivninger af analyserne:

"Memo-writing is the pivotal intermediate step between data collection and writing drafts of papers. Memo-writing constitutes a crucial method in grounded theory because it prompts you to analyze your data and codes early in the process" (Charmaz, 2014, p. 162).

I memoerne afsøger jeg mulige retninger for det videre feltarbejde, idet de rejser forskellige spørgsmål til min undersøgelse, både hvad angår form og indhold. Jeg valgte denne strategi for genereringen af mit empiriske materiale for fra starten at opnå et refleksivt fokus på mit materiale.

I min feltdagbog skrev jeg følgende observationer ned om det stationære kamera, jeg valgte at opstille for at filme en gruppe børn, der tegner computerspil:

*Det var lidt en udfordring, fordi Ipad-kameraet forstyrrede de drenge, jeg først besluttede jeg ville filme. De satte deres penalhuse på højkant for at gemme deres tegninger. Jeg spurgede om jeg måtte filme, at de tegnede, men det måtte jeg ikke. Jeg flyttede kameraet til et andet bord med tre drenge, måtte flytte bordet, da kameraet ikke kan stå i modlys. Det var okay. De ville rigtig gerne filmes. Og var meget opmærksomme på kameraet, så opmærksomme, at de hele tiden skulle op og se 'sig selv'. Jeg flyttede kameraet (igen) til et par andre drenge (Maz og Viktork A) og sagde, at de bare skulle tegne videre som om kameraet ikke var der – og det gjorde de (til at begynde med). (Feltnoter 010615)*
Jeg beskriver det herover som en udfordring at få placeret kameraet og omtaler kameraet som et forstyrrende element. Jeg problematiserer endvidere, at drengene er ’så opmærksomme’ på kameraet og udtrykker en mærkværdig idé om, at børnene skal lade ’som-om’ kameraet ikke er der. Fordelen ved memoerne viser sig som reflektenderige spørgsmål til både hændelsen og det, jeg har valgt at skrive ned om hændelsen:

Memo:

Spørgsmålne i den forbindelse er:

- Hvad jeg mener med forstyrrelse og opmærksomhed?
- Hvordan og hvem forstyrer kameraet?
- Hvorfor får kameraet opmærksomhed?
- Hvad er det for en opmærksomhed kameraet får – og af hvem?

Der er øjensynligt to modsatrettede forestillinger om kameraets tilstedeværelse i klassen. Børnenes og min. Jeg skriver, at jeg skal have kameraet placeret, og helst som om det ikke er der. Det er et redskab, som jeg skal bruge til at indsamle data. I stedet bliver det redskabet, der producerer data. Børnene deler tilsyneladende ikke min forestilling om, hvad et kamera skal bruges til. Det ser ud, som om kameraet bliver aktør i børnenes tegne- og interviewproces. Hvilken rolle får/giver kameraet?

Memo’en mindede mig for det første om min forskningsposition, som ikke er at holde ’ro og orden’ i klasserummet og sørge for, at børnene lærer noget. Forstyrrelse og opmærksomhed er to begreber, jeg umiddelbart knyttede til hændelserne, som jeg dermed fik forvekslet med undervisningssituationer. Jeg ’faldt ud’ af forskerrollen og ind i en lærerrolle, hvor jeg tildelte mig selv en opdragsfunktion. Dette blev tydeligt, da jeg læste, hvad jeg havde skrevet og gennemgik videoer tilbage i det samme eftermiddag.

Men netop arbejdet med at nedskrive noter, gennemse materialet og udfærdige memoer undervejs i feltarbejdet bragte mig ud af min vildfarelse om, at børnene kunne agere ’som-om’ kameraet ikke var der, og om at jeg skulle have en opdragsfunktion. Hvis kameraet var en forstyrrelse, var det en betydningsskabende forstyrrelse. Heldigvis lod børnene sig sjældent stoppe af mine forbehold, bl.a. fordi min rolle som atypisk voksen kolliderede...
med ’lærerrollen’ og børnene derfor ikke fandt det nødvendigt respektere mig som ’lærer’ (når jeg ikke var det). I det nævnte tilfælde gjorde børnene ikke, som jeg sagde. De interagerede med kamraet på udmærket og frivol vis fuldt bevidste om, at det befinder sig i rummet og netop derfor fungerede som en udmærket legekam(m)era(t).

“Yet, paying close attention to the influence of predetermined understandings is not only part of the process of preparation, but a reflexive precondition that follows the ethnographer throughout the research process” (Gulløv & Skreland, 2016, p. 132)

Selv om jeg hjemme ved skrivebordet havde læst om ovennævnte vildfarelser, kom den institutionelle praksis på godt og ondt til at blive en del af og virke ind på forskningsprocessen. Derfor var det vigtigt at benytte metoder, der ustandseligt holdt refleksionsprocesserne i gang og dermed forskningsprocessen på sporet.

**Etiske overvejelser**

**Emne og kontext**
Eftersom mine informanter er børn og umyndige, gør særlige forhold sig gældende. Udover samtykkeerklæringer fra forældrene skal børnene også give deres samtykke til at medvirke i observationer og interviews. Min forskning i børns leg med digitale medier tager som allerede nævnt afsæt i det, der af blandt andre James & Prout (1996) er blevet kaldt ”det nye barndomsparadigme”. Denne opfattelse af børn som aktører og barndommen som en social konstruktion indebærer blandt andet, at børn i forhold, der vedrører dem selv og deres liv, tilkendes en stemme, som de har ret til at bruge eller lade være. I forskningen betyder det for eksempel, at børn opfattes som eksperter i deres eget liv, og at de har ret til ikke at deltage i forskning eller udtale sig om deres livsforhold. Derfor er der to former for grundlæggende ”hensyn” man skal tage, når man ønsker at involvere børn i forskning:

"Dels at man grundlæggende overvejer nødvendigheden af at gennemføre det planlagte projekt, hvorigennem en større eller mindre gruppe af børn udsættes for særlig opmærksomhed, anstrengelser eller måske ubehag af den ene eller den anden slags. I forlængelse af dette bør man overveje, om der er tale om et tema, der allerede er blevet
undersøgt, om det kan undersøges uden direkte involvering af børn, eller om det overhovedet er i den pågældende gruppe af børns interesse, at det pågældende tema undersøges. Dels at de involverede børn selv giver samtykke og tilsagn til at indgå i en undersøgelse. Dette er ikke alene noget, der skal overvejes i forbindelse med igangsættelsen af et projekt, men noget, som må indgå i form af løbende mulighed (for børnene) for at sige fra over for yderligere involvering” (Kampmann, 1998: 169).

Ved at tematisere media literacy gennem leg fra børns position tilgodeses børns stemmer i en skolet sammenhæng, hvor der mangler et børneperspektiv på leg. Det skal samtidig ske med indsigt i og forståelse for de professionelles perspektiv.

**Procedurer og metoder**

Jeg har forud for feltarbejdet oplyst de professionelle om de etiske retningslinjer, der gælder for forskning generelt og om f.eks. muligheden for at trække sig fra undersøgelsen og have anonymitet. Endvidere er jeg opmærksom på, at deltagelse ikke må besværliggøre det daglige arbejde, samt at min omgang med deltagerne er respektfuld. Samtidig har jeg informeret om, at jeg i tilfælde af offentliggørelse vil henvende mig til de berørte personer for at indhente tilladelse. Alt videomateriale er transskriberet og anonymiseret og derfor kun tilgængeligt i skriftlig form. Det originale materiale, altså de konkrete videooptagelser, er tilgængelige i meget begrænset omfang og kun efter aftale med de forældre, hvis børn optræder i materialet28.

**Analyse og formidling**

I enhver gengivelse eller formidling af komplekst materiale vil der være tale om nødvendige forsimplinger eller reduktioner. I mine analyser udvælger jeg temaer, ligesom jeg i formidlingen vælger at fremhæve visse handlinger fremfor andre. Jeg er stadig ansvarlig for at gengive materialet så loyalt som muligt i forhold til det originale forlæg, og det har i praksis betydet, at jeg har benyttet transskriptionerne som grundlag for analyserne og løbende krydstjekket citater og handlingsreferencer ved at ‘genbesøge’ lyd- og videooptagelser hver gang, de har været genstand for analyse.

**På vej til bearbejdningen af det empiriske materiale**

Som det er fremgået, er det empiriske materiale dannet på baggrund af et feltarbejde på to danske folkeskoler. Undervejs blev jeg i stigende grad optaget af børnernes position og valgte derfor ikke at bearbejde interviewene med de voksne analytisk. De er gennemlyttede og understreger de pointer, jeg fremhæver i løbet af afhandlingen i kraft af

---

28 Kravene vedrørende persondata er blevet strammet i og med persondataloven, der træder i kraft den 25. maj 2018
undersøgelserne, de indledende samtaler og den daglige praksis. Men det vil være de etablerede børneperspektiver, der har genereret det empiriske materiale og som derfor overvejende vil blive bearbejdet. Som anført ovenfor i forbindelse med de etiske forhold beror analyserne på udvælgelse fra det righoldige materiale. De trufne valg beror på overvejelser over sammenhængen i analyserne, den anvendte teori og besvarelse af det overordnede forskningsspørgsmål om, hvordan børns leg med digitale medier kan bidrage til forståelsen af *media literacy* i børnehaveklassen.

Analyseafsnittet falder i tre dele, og strukturen afspejler den kronologi, hvormed jeg færdedes i felten. Åbningen af felten udgør således begyndelsen (analysedel I), herefter følger en midte, hvor børnenes deltagelsesmuligheder blev skærpet, og børneproduceret materiale som tegninger og ’børneoptagelser’ blev genereret ved hjælp af et mindre interventionsstudie (analysedel II). Den afsluttende analysedel (III) har de seks sidste uddybende fokusgruppeinterviews som grundlag og skærper fokus på børnenes oplevelser af *media literacy* ved at tematisere *adgang, forståelse og produktionsdelen* på forskellige måder i interviewet. Men allerførst vil jeg argumentere for analysernes teoretiske rammesætning og lægge ud med at redegøre for, hvorfor og hvor dan jeg har ladet mig inspirere af *grounded theory* som analysestrategi set i forhold til afhandlingens videnskabsteoretiske ramme.

4. Analyseafsnit

**En grounded begyndelse: Analyseprocessen**

En grounded analyseproces forløber ifølge Ingrid Hylander og Gunilla Guvås bog om grounded theory (2003) i fire trin, hvor første trin er at komme fra rådata til benævnelse af **indikatorer**. På andet trin kategoriseres indikatorerne, **og dynamiske begreber** formuleres. På tredje trin bliver det muligt at analysere **mønstre og sammenhænge** mellem de dynamiske begreber. På fjerde trin tegner der sig en teoretisk model. Trin tre førte til en udskiftning af den analytiske tilgang, hvilket dog ikke diskvalificerer den teoretiske model.

**Kodningsprocessen**


"Conducting grounded theory coding involves you in at least two main phases: 1) an initial phase involving naming each word, line, or segment of data followed by 2) a
focused, selective phase that uses the most significant or frequent initial codes to sort, synthesize, integrate, and organize large amounts of data”. (Charmaz, 2014, p. 133).

Det Charmaz kalder ‘initial coding’ korresponderer Guvå og Hylanders begreb om indikatorer, der hos Merete Watt Boesen hedder ‘åben kodning’. Kodningsprocessen tager med andre sin begyndelse i de ord, handlinger og sekvenser der indikerer, at her sker noget interessant, der kan åbne analyseprocessen (Brinkmann & Tanggaard, 2010; Charmaz, 2014; Guvå & Hyllander, 2003). I den første nærlættning og -læsning er det vigtigt at holde sig åben for de forskellige teoretiske retninger, der indikeres. Formålet er at få sorteret rådata, så det bliver muligt at benævne indikatorer, der kan føre til fokuserede kodninger. Den første initiale kodningsproces ser helt konkret ud som i eksemplet herunder, som er fra et af de første interviews:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tale + initial kodning:</th>
<th>Fokuseret kodning:</th>
</tr>
</thead>
</table>
| **A:** Det her er Holger og det er ligesom et computerspil, men når man åbner bogen, er der nogen små billeder og det er meget svært at se – prøv at se hvor små de mennesker er. (fra feltnoter: hun lader fingeren glide henover siden) **TJEK!!**
**Ego:** Okay, hvordan er den ligesom et computerspil?
**A:** Det er..... (pause) **Den kører endnu** (om optageren) |
| forståelse af computerspil som ‘noget elektrisk noget’ (+ fx bøger)
| sammenligning af medier |

(Int-3, 29.08.14.)

Barnet har fundet bogen *Find Holger*29 frem og sammenligner den med et computerspil. Hun går imidlertid i stå og skifter emne, da jeg stiller spørgsmålet om, hvordan bogen er ligesom computerspillet. Det er umiddelbart interessant, at hun spontant sammenligner to forskellige medier, ligesom hendes strategi for at undgå at svare er interessant. Senere i samme interview sammenlignes computerspil med fjernsyn, og herunder ses et eksempel på, hvordan jeg manuelt har kodet materialet ved først at overstregne nøgleord og -begreber i venstre kolonne for dernæst at danne fokuserede koder:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tale + initial kodning:</th>
<th>Fokuseret kodning:</th>
</tr>
</thead>
</table>
| **Ego:** Hvad er det der gør at et computerspil er sjout?
**A:** Det er fo’di det er sån noget elektrisk noget. Og det er ligesom på fjernsyn. | forståelse af computerspil som ‘noget elektrisk noget’ (+ fx bøger)
| sammenligning af medier |

(Int-3, 29.08.14)

Barnets svar ”noget elektrisk noget” falder umiddelbart i øjnene, ligesom sammenligningen med fjernsyn også gør det. Den fokuserede kodning samler disse

---

29 Populær billedbog for børn

Invivo-kodning

Forste trin er, som det fremgår, at markere indikatorer for at kunne fokusere kodningen. Det bringer mig til næste afsnit om sensibiliserende begreber, der udspringer af ovenstående åbne tilgang til analyseprocessen.

**Sensibiliserende begreber**

Undervejs i analyseprocessen opstår der hvad Guvå og Hyllander i deres udøgning af grounded theory kalder ’dynamiske begreber’, fordi ”... de hele tiden kan forandres”. I andre sammenhænge benævnes samme fænomen ’sensitiserende begreber’ (Guvå & Hyllander, 2003, p. 42) og betegner begreber, som vokser frem af de første kodede indikatorer, der fungerer som foreløbige redskaber i analysearbejdet. I sit arbejde med grounded theory definerer Charmaz det som ’sensitizing concepts’:

”A sensitizing concept is a broad term without definitive characteristics; it sparks your thinking about the concept” (Charmaz, 2014, p. 30). “Sensitizing concepts give researchers initial but tentative ideas to pursue and questions to raise about the topic.”

---

30 Guvå og Hyllanders oversættelse af sensitiserende må være deres egen opfindelse. Ordet findes ikke i nogle af de ordbøger, jeg har adgang til.
Grounded theorists use concepts as tentative tools for developing their ideas about processes they define in their data" (Ibid., p. 30).


Det var således ikke på forhånd planlagt, at jeg ville intervenere, men en drengs tegning af sig selv som Ninja førte til fortællinger om computerspil, der førte til en tegnet bog om computerspillet SuperMario II, som igen førte til en pige ønske om at låne mit lille handy kamera for at ’interviewe’ drengen, der tegnede. Denne hændelse blev analyseret tidligt i forløbet og førte til, at jeg i samarbejde med en professionel planlagde ’tegne spil’-interventioner i tre børnehaveklasser og to forårs-SFO’er, fordi den kombinerede tegne- og filmeopfølsætning forvirrede begreber op, der kunne rodfæstes i materialet og dermed fungere som redskaber til at udvikle mine idéer om, hvordan media literacy-processer inspireret af leg kunne se ud.

De mønstre og sammenhænge der opstår som følge af analyserne, vil der blive redegjort for senere, ligesom en teoretisk model for hvordan børns leg med digitale medier kan bidrage til forståelsen af media literacy i børnehaveklassen vil fremgå af den afsluttende diskussion. I det følgende tager analysen sin begyndelse med udgangspunkt i de indledende deltagerobservationer i og omkring børnehaveklasserne samt tolv korte interviews med børn i to børnehaveklasser.

Analysedel I

Kodningsprocessen: Analyse af interviews om medier

Da jeg entredte gangene i indskolingen på de to folkeskoler, hvor feltarbejdet er blevet udført, mødte jeg skoletasker med motiver af kendte figurer fra film, spil og fjernsyn, der hang på knagerne udenfor klasserummene. I 2014/15 var det bl.a. Spiderman, Lego Ninjago, Disney-prinsesser og karakterer fra filmen Frozen. Løbehjulene, der var vældig

31 Oprindelsen er ifølge ordbogen det latinske sensibilis, der er en afledning af sentire, der betyder at føle eller – opfatte.


32 I denne sammenhæng skal media literacy forstås i kraft af den definitoriske triade: Adgang, forståelse, skaben/gøren/kunnen.

De første tolv interviews fungerede som glimtvise indblik i, hvad der optog børnene, og på den måde var de med til at indkredse fokus for den videre undersøgelse.

**Mediekendskab og metaviden**

Fokuseringen af den initiale kodning er en forholdsvis enkel måde til at udpege, hvad børnernes mediekendskab består af. Ved gennemgangen af materialet blev det ret hurtigt klart, at det er ’spil’ og ’film’, de taler mest om - og ikke f.eks. søgninger på internettet, medieproduktioner eller andet. De mest anvendte genstande er Ipads, spilkonsoller som Play Station og fjernsyn. Samtidig var der tydeligvis store forskelle på, hvilken form for metaviden, børn har om medier:

*A: Jeg ved ikke hvad apps er*  
*B: Jeg ved godt hvad en apps er*  
(Int-11, 08.09.14)


<table>
<thead>
<tr>
<th>Tale + initial kodning</th>
<th>Fokuseret kodning</th>
</tr>
</thead>
</table>
| V: det finder jeg sån at allerførst at man skal tænde den, så skal man trykke på sån en, og så skal man trykke en kode, så kommer man ind på sån noget hvor man trykker ind på internettet | Kender adgangsproceduren: \  
  - Tænde, trykke kode, trykke ind på internettet \  
  - Forældrehjælp ift sikkerhed og genveje \  
  Står deroppe: Favoritter |
| Og så er det sån noet, det står deroppe, det som jeg elsker, jeg kan ikke ... min mor og far har fortalt mig hvad der står deroppe. |  |

(Int-10, 03.09.14)
Funktionen 'favoritter' er oversat med 'det som jeg elsker', men lokaliseres på skærmens som 'det deroppe'. Der er til gengæld en sikker viden om, hvordan man får adgang til spilllet og internettet og som sådan får tingene til at fungere. Samtidig fremgår det, at 'mor og far' er inde i billedet som samtalepartnere, når barnet er på internettet. Børnenes omgang med tingene er praktisk.

I et andet spil tegner der sig også et billede af mangel på metaveden, men af en anden karakter. Børnene refererer overvejende til spill og film, hvor de aldersmæssigt er målgruppen. Men der er en undtagelse - nemlig spilllet GTA, som er aldersmærket for 18+. Det bliver tydeligt, at en sådan aldersmærkning (eller PEGI-rating) ikke er noget, børnene er bekendte med. I det følgende uddrag af et interview har barnet fortalt om at spille GTA5, og jeg spørger, om han godt må spille det, altså om det er tilladt for ham at spille GTA5:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tale + initial kodning</th>
<th>Fokuseret kodning</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Ego:</strong> <em>Aha, du må godt spille det spil der?</em></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>L:</strong> <em>Ja!</em></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ego:</strong> <em>Er det egentlig for børn?</em></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>L:</strong> <em>Ja!</em></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ego:</strong> <em>Er det det?</em></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>L:</strong> <em>Ja.</em></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Uvidende om spillels aldersmærkning</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>For børn? Bekræftes 3 gange</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Int-2, 29.08.14)

Jeg spørger bevidst flere gange, om spilllet er for børn. Drengen svarer ja tre gange, han vakler ikke et sekund i troen på, at spilllet er for børn. Den form for gentagelse bliver tydelig i kodningsprocessen og rejser spørgsmålet om, hvilke kvaliteter de GTA-spillende børn oplever, at spilllet har, udover det selvfølgelig også vidner om, at børns oplevelse af spilllet er anderledes end voksnes. Det vil jeg vende tilbage til.


Samlet set viser børnenes 'mediekendskab', at deres omgang med tingene er overvejende praktisk; de mangler metaveden, men har specialiseret viden om bestemte ting, de er

---

33 PEGI (Pan European Game Information) er et europæisk system, der vurderer aldersgrænser for indholdet af computerspil [https://pegi.info/page/pegi-age-ratings](https://pegi.info/page/pegi-age-ratings)
optagede af, og bestemte spil lader til at have en særlig status eller værdi blandt børnene, som de voksne ikke nødvendigvis kender til - endsige ville bifalde. Samtidig spiller forældre en rolle i forhold til adgangen til digitale medier.

**Mediefortællinger: Dynamik og divergens**
Både spil og film har narrative aspekter, som børnene refererer og resumerer i kortere eller længere handlingssekvenser ved at vise, hvordan noget 'gøres', 'siges' eller 'imiteres'. Det vil sige, at mediekendskabet udtrykkes både sprogligt og kropsligt, og det ser umiddelbart ud til, at legen og det legende spiller en vigtig rolle. De narrative aspekter ved børnenes mediekendskab er en kategori for sig, som jeg foreløbig benævner 'mediefortællinger'. Herunder hører korte narrative forløb, der er handlingsorienterede:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tale + initial kodning</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>(om filmen Teenage Mutant Ninja Turtles)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Fra starten er de små babyturtles, der ikk kan gøre noget.. så er der en dreng, der taber dem, så har de fået sån noget slim på sig, så de sån bliver noen store, der kan tale</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Int-5, 02.09.14)

Drengen fortæller kyndigt om, hvordan det hele begynder med, at de her 'turtles' er både 'små' og 'babyer, der ikk kan gøre noget'. Han forstærker den eventyrlige begyndelse ved redundant at kalde babyerne for små (det er babyer i sagens natur), og understreger deres hjælperløshed ved i dette meget komprimerede resumé af begyndelsen på historien om Teenage Mutant Ninja Turtles at tilføje, at de ikke kan gøre noget. Implicit bliver det klart, at det præcis er meningen, at de skal kunne komme til at gøre noget; det vil med andre ord sige, at deres initiale lidenhed og hjælperløshed står i skarp kontrast til det, man må formode kommer efter, nemlig deres 'storhed' og handlekraft. Drengen har altså forstået fortællingens dynamik. Modsætningen mellem dengang de var små babyer og forandringen til 'sån noen store, der kan tale' bliver ganske kort og præcist fortalt med fokus på transformationen, hvor de helt centrale aktører er: 'en dreng' og 'noget slim' og den transformerende hændelse, hvor en dreng 'taber dem', knytter sig yderligere til handlingsens dynamik. Den komprimerede genfortælling vidner om en udmærket forståelse for og indsigt i, hvordan fortællinger er struktureret, og hvad der skal til for at skabe dynamik i en fortælling. Børnene demonstrerer også kendskab til medier ved at benytte andre æstetiske teknikker som:

- at vise, hvad man gør i et spil (dansetrin),
- at imitere stemmer (Candace)
- at fortælle hvad man kan i spillet (GTA, Ninjago) og hvad film handler om (Markflyverne (Planes), Teenage Mutant Ninja Turtles, Phineas og Ferb, Lille Nørdr osv.)
- at lade film inspirere til leg (Markflyverne og Frost).

Når børnene har erfaringer med samme film eller spil, skabes fortællingerne om f.eks. filmen ofte i fællesskab og under indflydelse af hinanden. Drengen V nævner, at hans yndlingsfilm er 'Dusty og markflyverne’ og straks tilføjer den anden dreng L i et opstemt tonefald, at den kender han også. Jeg spørger, hvad filmen handler om:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tale + initial kodning</th>
</tr>
</thead>
</table>
| (...)
V: **den handler om** at flyve og så vinder markflyverne og så siger den anden --- sån noget, hvor man, så noget, hvor den grønne han siger *polgafer mig på den gode tid* og så nåede han det ikke.
L: **nej, så flyver Dusty M**[ustydeligt] lige til den ene side, hvis det skulle være den side, så flyver han over til den anden side og forbi ham, så vinder han
V: **ja, og han flyver op over skyerne**
L: **ja og han siger neej** [ustydeligt navn] og så flyver han bare efter ham og så værter han i sådan nogen olienogen og så ska han over til en bansintank
| (...)

(Int-10, 03.09.14)

Børnene er gensidigt bekræftende og opbygger en fælles fortælling med det anerkendende 'Ja og..’. Den metode, børnene bruger, inviterer til divergent tænkning, og børnenes måde at skabe en fælles fortælling på demonstrerer en form for åbenhed mod den anden, der udmærket kan sammenlignes med en kreativ proces (Darso, 2011).

Det fælles eller intersubjektive aspekt ved interviewene er udtryk for den sociale dimension, der også træder frem i interviewene. Børnenes oplevelser af film og spil er subjektive, men fordi de har et fælles medierepertoire - eller i det hele taget har mange fælles referencer - er der snarere tale om intersubjektive oplevelser, fordi subjektet ikke er en isoleret størrelse, men ”... den livsverden han eller hun refererer til, er kollektiv” (Justesen & Mik-Meyer, 2010, p. 23). Betydningen af et kollektivt 'vi' og en fælles oplevelse og forståelse af hverdagen i skolen (med eller uden medier) træder tydeligt frem i flere interviews:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tale + initial kodning</th>
</tr>
</thead>
</table>
| **I:** Jeg kan bedst lide computer og Ipad og fjernsyn
**Ego:** Ja, computer, Ipad og fjernsyn. Og hvad siger du, S?
**S:** Og jeg, al’så jeg er lidet det samme..|

(int.-8, 03.09.14)

**Konsensus, kompetence og status**


Børnene positionerer sig ikke kun i selve interviewene. Det fremgår også, at især søskende og andre familiemedlemmer som fætre og kusiner spiller vigtige roller i børnenes forståelse af, hvad der er godt at *vide og kunne*.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tale + initial kodning</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Ego:</strong> Kender du minecraft?</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>S:</strong> <em>Mmm - Mig og min søster har en verden for os selv</em></td>
</tr>
<tr>
<td>*<em>Og jeg har bygget en lejlighed og det er min storesøster i gang med.</em></td>
</tr>
</tbody>
</table>

141
**Ego: Hvor mange år er din storesøster?**
**S: Hun er 11**

(Int-2, 29.08.14)

Pigen lægger tryk på JEG, da hun skal fortælle, at hun har bygget noget, som søsteren endnu ikke er færdig med. Som det fremgår, er det vigtigt at *kunne* noget i spillene, og det er tydeligt, at det at kunne bygge en lejlighed *selv* er noget værd, og at det vurderes i forhold til, hvad den ældre søster kan.

I de tolv korte interviews bliver det klart, at især ét spil har en særstatus. Det drejer sig om spillet GTA. Selv om drengen i interviewet herunder ikke selv har prøvet at spille GTA og kun har været lige ved ’... bare se, hvad man skulle’, hersker der en form for konsensus om, at især GTA5 (det nyeste i 2014) er rigtig godt. Familiemedlemmer som en storebror og en fætter spiller vigtige roller, idet det fremgår implicit, at de må have givet drengene adgang til det forfættede spil:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tale + initial kodning</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Ego: Hvor kender du GTA5 fra?</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>L: Det kender jeg, fordi min fætter har haft det. Og så har han slettet det. Men det var sjovt.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ego: Så du har prøvet at spille det?</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>L: Nej – (pause). Jeg skulle ha prøvet det, det sku min storebror også, men vi sku bare se, hvad man skulle.</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

(int-10: 03.09.14)

I ved med sikkerhed, at spillet er sjovt, selv om det ikke fremgår af interviewet, om han rent faktisk har set det blive spillet. Den vigtige pointe er her, at GTA5 har ry for at være et sjovt spil, og at det derfor er forbundet med en form for status overhovedet at kende spillet. I et andet gruppeinterview fortæller en dreng, at han bedst kan lide Ipad, fordi ’da kan man både spille og se film’ (int-2). Jeg spørger, hvad der er allersjovest, og drengen svarer uden tøven: ”at spille GTA5, fordi da *må man alle mulige mærkelige ting*”. Begge de interviewede drenges har større brødre, som har bedre spilmuligheder end de selv, og de får lov til at være med indimellem. Men også her er det ukartl, om de rent faktisk har spillet GTA5. Den ene fortæller, at han ’... har kun GTA1’. Den anden undviger at svare på, om han får lov at spille hos storebroren. Det interessante i denne sammenhæng er selvfølgelig de større søskende, der traderer deres spill- og legekultur til de mindre søskende; og det giver sig selv, at det er sejt at være bedre end de store (som pigen, der har bygget en lejlighed), og at det er efterstræbelsesværdigt at have samme privilegier. Men det peger også et vigtigt emne om *status* ud. GTA5 dukker jævnligt op i samtalerne om ’medier’, som vi skal se senere i tegningerne, og det har en særstatus, som der på en eller anden måde er konsensus om.

142
Samlet set er den sociale dimension vigtig i forbindelse med børnenes spille-praksis, og familiemedlemmer som fætre og større søskende indgår i den, idet spilkulturen traderes fra større børn til mindre. Børnene er konsensussøgende i deres forståelser af, hvordan noget giver mening og har betydning. Det er samtidig forbundet med status at have adgang til bestemte spil og at kunne bestemte ting.

**Repræsentation og virkelighed**
Et sidste øjnefaldende tema er det, man under ét kan kalde ’Repræsentation/fiktion og virkelighed’ og som har med forståelsesniveauet i *media literacy*-triaden at gøre. Det kommer til udtryk i følgende gruppinterview om GTA5’s kvaliteter:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tale + initial kodning</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ego: Så får du lov at spille inde ved ham? (storebroren)</td>
</tr>
<tr>
<td>P: Og man kan oss, så må man køre ind i biler, og der er politi med, og det kan osse .... og så kan man <strong>oss kører på cykel</strong> (....)</td>
</tr>
<tr>
<td>L: og <strong>hvis jeg kører ind i politiet kommer politiet efter mig</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Ego: Ja gør de ikk’</td>
</tr>
<tr>
<td>L: <strong>Så skyder de med pistoler og så skyder jeg dem og de dør</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Ego: Hvad sker der så?</td>
</tr>
<tr>
<td>L: <strong>Så dør politiet bare og så kommer der et kryds op og så kan man bare gå videre</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Ego: Du kommer ikk’ engang i fængsel</td>
</tr>
<tr>
<td>L: Nej!</td>
</tr>
<tr>
<td>Ego: Nå</td>
</tr>
<tr>
<td>L: Kun <strong>hvis jeg bliver slået ihjel</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Ego: Hvordan bliver du det?</td>
</tr>
<tr>
<td>L: <strong>Hvis de nu slår mig rigtig mange gange eller skyder mig, så skal jeg starte forfra</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Ego: Hvad er det goe ved det spil, synes du?</td>
</tr>
<tr>
<td>L: <strong>Det er at man må køre i biler rigtig meget stærkt.</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

(int-2, 29.08.14)

sprog’, overdrivelser og en verden, hvor magtforholdene er vendt på hovedet. At børnene godt ved, at det er en omvendt verden og dermed udmærket er i stand til at forstå, at det er et spil, som ikke er det samme som den virkelige verden, de færdes i til hverdag, fremgår også tydeligt af bemærkningen om ’det mærkelige’. Men præcis det forhold udgør noget af spillets fascinationskraft.

Samlet set ser det ud til, at børnene udmærket er i stand til at ’skelne’ spilverden fra hverdagsverden. Til gengæld finder de kvalitet og fascination ved ’det mærkelige’, som kan forbindes med ’den omvendte verden’.

**Foreløbige kategorier og begreber**

Ud fra ovenstående tegner der sig en række foreløbige kategorier, hvortil der hører en række begreber. Disse kalder jeg sensibiliserende for at understrege, at de udspringer af analyseprocesserne og indtil videre fungerer som retningsgivende for analysearbejdet - og dermed som foreløbige redskaber. Den samlede oversigt over de fire kategorier, jeg på induktiv vis har udledt af de tolv korte interviews, ser ud som følger (Brinkmann & Tanggaard, s. 215):

**Første åbne kodning – kategorier og begreber:**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kategori</th>
<th>Sensibiliserende begreber</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Mediekendskab                     | *Praktisk omgang med tingene*  
  *Refleksionsevner: Metaviden (mangler), specialiseret viden om bestemte ting*  
  *Generationsperspektiv*  
  *’Parental mediation’* (forældre har indflydelse på adgang) |
| Mediefortællinger                 | *Narrative kompetencer*  
  Benytter og udøver æstetiske teknikker  
  *Divergent tænkning*  
  *Remix-processer* (inddrager mediereferencer og –ressourcer) |
| Repræsentation/fiktion og virkelighed | *Mimesis* (forstår udmærket forskellen på spilverden og hverdagsverden)  
  *Det frivole og karnevaleske* (Finder kvalitet og fascination ved ’det mærkelige’ og ’den omvendte verden’) |
| Konsensus og fællesskab           | Den sociale dimension er vigtig; Spil’ som fællesskabende anliggende Spilkulturen traderes  
  Konsensusssøgende  
  Forbundet med status at have adgang til bestemte spil og kunne bestemte ting |
Der tegner sig her nogle interessante begreber at arbejde videre med. Børnenes praktiske omgang med tingene bør udforskkes grundigere, herunder også betydningen af at benytte æstetiske teknikker samt forståelsen af *remix*-processer. Foreløbig er *remix* en praksis, jeg er stødt på i min empiri, der går ud på at skabe andre versioner af fx kendte udtryk ved at ændre på virkemidlernes balance - det kan være parodisk, lydligt, mimetisk eller lignende (Burn & Richards, 2014, pp. 134-135). Den mimetiske dimension og de narrative kompetencer, der er forbundet med divergent tænkning, peger også ind i forskellige former for *media literacy*, der kan være interessante at udforske nærmere. For hvordan kan divergent tænkning og narrative kompetencer bidrage til at forstå digitale mediers mimetiske dimensioner, både i form af færdige produkter som børnenes spil (og film) og som noget, børnene selv producerer? Den sociale dimension der peger ind i fællesskaber, hvor adgang til digitale medier og status herigennem er afgørende for deltagelses- og udøvelsesmuligheder. Alt dette indikerer, at legen er rammen. Leg i Mouritsens forståelse som ”... afhænger fundamentalt af børnenes deltagelse og udøvelse og beror på færdigheder m.h.t. udtryksformer, æstetiske teknikker, organisationsformer, iscenesættelse og performance” (Mouritsen, 1996, p. 17). Inden for denne ramme peges der samtidig på et potentielle for udvikling af *media literacy*, der måske ville kunne sætte børns manglende metaviden i spil og skabe større forståelse på tværs af generationer for, hvad der har status og traderes i legen.


Det kontrære

Den kontrære leg, eller det kontrære ved legen kan også beskrives som et forhold, der vender sig mod *det gængse*, og i dette tilfælde er det gængse det, de professionelle har planlagt. Legen åbner for den mulighed, fordi:

"... *de [børnene]* i leken er frie til å gjøre verden til det motsatte av det den er, på alle tenkelige og utenkelige måter. Leken fremstår med andre ord som kontrær: Gjennom den kan man representere verden på måter som er stikk i strid med hvordan den faktisk er" (Øksnes, 2014, s. 60).

Pædagogikforsker Maria Øksnes låner her fra Sutton-Smith, der rejser spørgsmålet om, hvad det "... intentionally contrary aspect of play...” kan fortælle os om meningen med leg (Sutton-Smith, 2008, p. 93). På engelsk hentyder *contrary* mere direkte til 'modsat' og har ikke nødvendigvis de underliggende bibetydninger af 'på tværs', men skal snarere forstås

\(^{34}\) som i au contraire, der er et fast udtryk for på den anden side – eller i modsætning til. Kontrær er også beslægtet med et andet ord kontrarig (ifl Nudansk Ordbog), der vedrører 'ting eller forhold' ’som vender sig mod en, går en imod, som volder modgang, bekymringer, besvær – er ugunstig, uheldig, besværlig, brydsom.
som en form for opposition til det gængse. Han forklarer børns ’klamme’ vittigheder, verbale leg og fortællinger, der strider imod sund fornuft og god moral med, at formålet er at vække ubehagelige følelser. Men det begrænsler sig ikke kun til fortællinger, også handlinger kan stride imod, hvilket er almindelig god skik. Det drejer sig ifl. Sutton-Smith om, at børn udfolder en frihed til at gøre verden omvendt i legen:

“... young kids display a freedom to make the world contrary in almost any way they wish. It seems as if they are waging a war of sheer originality against conventional commonsense and righteousness” (Sutton-Smith, 2008, s. 96).


I det følgende vil jeg analysere en hændelse, hvor jeg udforsker netop det fænomen, og hvor det kontrære ved legen viser sig at rumme et mægtigt potentielle for forandring.

Det kontrære interview

I arbejdet med at gennemgå datamaterialet dukker der indimellem hændelser op, som stikker ud fra de øvrige. For ikke at blive for ’sikker’ og for ikke at få stirret sig blind på bestemte spor i løbet af kodningsprocesserne, kan det være en god idé at lade sig forstyrre af sit datamateriale. Forstyrre betyder oprindeligt at røre op i noget (som ellers har lagt sig til rette), og især i begyndelsen af analyseprocessen er det en god idé at få rørt op i materialet. Data, der går imod eller er på tværs af de øvrige data, er vigtige for materialets troværdighed. Hvis de afvises eller fjernes som irrelevante, kan det være tegn på, at man allerede har lagt sig fast på (forud)bestemte resultater. Det er derfor værd at kigge nærmere på de skæve hændelser, datamaterialet rummer. På den måde holdes
'analysegryden i kog’, og sanserne åbne for nye dufte i processen. Men under feltarbejdet gælder det også om overhovedet at få fætren af de skæve hændelser, når de er lige ved at kunne finde sted. Det forhold, at jeg som feltarbejder ofte er den eneste voksne sammen med børnene betyder, at autoritetsrelationerne mellem børn og voksne allerede er til stede, hvilket selvfølgelig spiller ind "i relationerne og præger de indtryk, man registrerer” (Gulløv & Højlund, 2006, p. 23). Den relation er allerede etableret i situationen, og det er nødvendigt konstant at medtænke den, så jeg ikke som voksen kommer til at udøve den form for magt, voksne ofte udøver, når vi beder børn om at lade være med noget, som bryder med det gængse. Det vil sige, at en åbenhed både i feltarbejdet og i analyseprocessen overfor det, der viser sig, er nødvendig, uden at man af den grund fortæber sig i endeløse digressioner. Der fordres en balance mellem at arbejde meget systematisk og planmæssigt og samtidig have opmærksomhed på, hvad der dukker op. Dvs. at nærhed og distance også er på spil i analysearbejdet. Det gælder om hele tiden at have fokuseret sine mål og planer, men samtidig om at kunne vige fra dem, hvis noget dukker op og 'virker' vedkommende.


<table>
<thead>
<tr>
<th>Tale + initial kodning</th>
<th>Fokuseret kodning</th>
<th>Sensibiliserende begreber</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>(03.43-4.05): Ego: Hvad sker der hvis man ikke gør det N: så, ehmmm.... Dreng 'udefra' bryder ind</td>
<td>Interviewet reframes</td>
<td>Interviewets dynamik: - jeg stiller modpsm - reframing - kontrær leg</td>
</tr>
<tr>
<td>M: Mig og niklas har prøvet at fodre et dyr, så døde det</td>
<td>Indsætter nye kategorier</td>
<td>Mediefortælling - Verdens største dyr - Et næsehorn - Uden for kategori/løgn</td>
</tr>
<tr>
<td>Ego: Hvad var det for et spil?</td>
<td>Svarer ikke</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>M: Det var verdens største dyr.</td>
<td>Svarer ikke på spørgsmålet</td>
<td>Ikke interview – leg</td>
</tr>
</tbody>
</table>

---


Interviewet tog en drejning, og en ny situation blev skabt på et øjeblik, hvilket understregede legens betydning som slet og ret leg. Improvisation som legens
interviewet til leg og dermed ændre situationens substantielle stemning. Det er derfor ikke dækkende at kalde det en mediefortælling, fordi den primære styrke ved hændelsen er den legekraft, barnet er i besiddelse af, og som orkestrerer situationen. Samtidig knytter det legen tæt sammen med en æstetisk erfaring, hvor sprogets dialogiske kræfter er i spil, og hvor narrativer skaber forestillingsuniverser, der trækker på et fælles repertoire og ikke er styret af en fortrolende kronologi (og så – og så – og så). *Hayday* er inspirationen, men det er som nævnt legen, der er hovedsagen. Leg er således en væsentlig kategori; vel at mærke leg som fællesskabende æstetisk proces med både transformations- og transgressionspotentiale. Overskridelsen og transformationen ville være umulig, hvis ikke det var et fælles anliggende. Det fælles knytter sig til det kollektive og det intersubjektive, som fælles oplevelser kan være med til at forstærke, og det anses, som interviewene viser, ofte for betydningsfuldt at udvise og udøve en form for enighed, der skaber en gensidig oplevelse af at være fælles om at mene noget eller erfare noget. Ellers vil den kontrære leg føre til lege-ødelæggelse. Der er med andre ord noget produktivt i denne leg med mimesis og de mere frivole og karnevaleske dimensioner, som viser sig at have en form for berettigelse i de *remix*-processer, der involverer både narrative kompetencer og æstetiske teknikker og samtidig vedligeholder en social dimension ved legen. Børnenes omgang med digitale medier er således mere end blot praktisk; den sættes i spil i fællesskabet, og drengen leger med sin *media literacy* med en bevidsthed om fælles ressourcer og *remix*-processer.

Med de tolv korte interviews har jeg peget nogle spor ud, som jeg kan forfølge i det videre feltarbejde. Udover den praktiske omgang med tingene drejer det sig om legens mimesis, dvs. både æstetiske teknikker og narrative dimensioner ved legen, samt om legens kontrære tilstedeværelse i børnehaveklasse, det vil sige de frivole og karnevaleske dimensioner. Spørgsmålet er selvfølgelig, hvordan ’den slags’ leg kan være inkluderet i forståelsen af *media literacy* i børnehaveklassen.

I det følgende vil jeg sætte børnenes praksis og fortællinger i perspektiv ved at analysere tre hændelser fra mit deltagerobservationsmateriale, hvor voksne bruger digitale medier.

**De professionelles praktiske omgang med tingene**

Som nævnt tidligere var brugen af digitale medier sparsom i de fem børnehaveklasser og to forårs-SFO’er, jeg havde adgang til. De få didaktiske forløb, der involverede digitale

**Brug af smartboard, når der ryddes op**

I den ene børnehaveklasse var det praksis at bruge en bestemt musikvideo, når der skulle ryddes op. Musikvideoen til sangen *Ryd Op* af og med Sebastian Klein og Louise Hart blev afspillet via smartboardet:

*Ryd-op sangen sættes på, og oprydnings begynder af sig selv – uden at nogen behøver sige noget* (feltnoter d. 20.08.14)

Så snart de første toner drønede ud i lokalet, gik alle børnene i gang med at rydde op. Hændelsen var en daglig praksis i løbet af de første par uger af mit feltarbejde. Selv om lyden af sangen indimellem blev suppleret af børnenes råb, var det sangen, der fungerede igangsættende:


---

36 Ritual skal forstås med den hverdagsbetydning, der knytter sig til overgangen fra en tilstand til en anden. I disse tilfælde indebærer overgangene at rejse sig fra en aktivitet for at tage del i en anden.
Musikken er rytmisk, børnene gør, som sangen tilsiger og svinger med kroppen, og oprydningen kommer i de allerfleste tilfælde ’let i gang’:

…

swing lidt med din krop, når du rydder op
du kommer let i gang, når du starter med en sang

…

(Sebastian Klein & Louise Hart: Ryd op (2009). Sony Music)

Stemningen er god og efterhånden som børnene har ryddet op, stiller de sig op til smartboardet og danser sammen eller hver for sig, som det fremgår af fotonoterne herunder:

Børnene danser foran smartboardet, efterhånden som de er færdige med at rydde op (Fotonoter 22.08.14).

Børnene er på gulvet foran smartboardet. Enkelte har øjenkontakt og smiler.
De bevæger kroppene og er placeret på både bænken og gulvet. Én dreng står stille og med blikretningen mod boardet. Én anden sidder på en stol helt oppe ved boardet og kigger på de dansende sammen med en pige, der kigger på skærmen. En pige har åben mund, hun synger.
(Feltnoter 22.08.14).


Børnene udfolder sig på bestemte måder, som musikvideoen inspirerer til. På den måde får den professionelle samlet børnene et bestemt sted ’oppe foran’, så der fortsat kan ryddes op nede bagved og inde ved siden af, hvor der har været aktiviteter. Sangen har en praktisk
funktion i organiseringen af oprydningen. Men den sætter samtidig en ramme, hvor leg initieres af et digitalt medie.


Det legende rum i praksis


"Relaterer vi det digitale rum til det rum, som vi kan række ud og røre ved – det fysiske rum – har vi brug for et tredje rum; nemlig en grænseflade, der gør såvel det digitale som fysiske tilgængeligt. Med andre ord er information distribueret og tilgængelig gennem noget (et interface) i et håndgribeligt rum (Walther, 2007). Her er det centrale, at brugeren er en del af denne grænseflade, idet det ofte er brugerne, der forbindes det digitale med det fysiske rum enten ved at generere indhold og distribuere det i fysiske rum eller ved at interagere med det, der er distribueret" (Buhl & Ejsing-Duun, 2013)


37 Kodeordet på augmented reality er et lag på virkeligheden: https://www.folkeskolen.dk/538972/augmented-reality
ramme om et socialt fællesskab og åbner muligheder for at blive både fysisk og sanseligt bevæget. Musikvideoen skaber med andre ord en *stemthed* for legen og dens æstetiske teknikker.


”Budskaberne indenfor den imaginære linje er defineret som medlemmer af en klasse, i kraft af at de har fælles præmisser eller gensidig relevans. Selve rammen bliver dermed en del af præmissystemet” (Bateson, 2014, p. 117).


Børnene går ind på den fælles præmis, og der skabes en fælles forståelse for og erfaring med den hverdagspraksis, der drejer sig om oprydning. Og oprydningen forbindes via grænsefladen mellem det digitale og det fysiske med legen. Det fysiske rum, der roder, suppleres med det digitale rum, og i den supplerede virkelighed opstår et legerum, der ikke udelukker det nyttige. Pædagogens primære formål med aktiviteten er oprydning, men for børnene bliver det en ’nyttig bivirkning’ ved legen, jf. Mouritsen:

”Leg er noget i sig selv med de konsekvenser, det har for forståelsen. Den er noget andet end det nyttige, det som er orienteret mod realiteterne, den er andet end et redskab for opdragelsen, mere end et vehikel for udvikling. At den så har en række nyttige bivirkninger i form af kompetencer, er en anden sag” (Toft & Knudsen, 2016a, p. 533).

Interaktionen mellem smartboardet og webtjenesten *Youtube* skaber et tredje *legerum*, der ikke kun er enten fysisk eller digitalt, og heller ikke kun en kombination af de to. Der skabes samtidig potentielle imaginære rum, hvor børnene fx leger, at de er sangere eller dansere. Rummet er således stemt for bevægelse og udfoldelse på flere niveauer.
**Brugen af Smartboard i spisesituationer**


**Sammenligning af brug af smartboard: Aktiv og passiv**

Webportalen *Youtube* valgtes i begge tilfælde som adgangen til multimodale medieudtryk, og smartboardet skabte en grænseflade mellem det digitale og fysiske rum, hvor interaktion var mulig. Både børn og voksne havde kendskab til og erfaring med *Youtube* og vidste noget om, hvordan man søger og finder det, man vil afspille. Både musikvideo og tegnefilm brugtes som rammesættende redskaber for hverdagspraksisser i børnehaveklassen:
Interaktionsdelen involverer børnene på forskellige måder. Musikvideoen skaber som nævnt et *tredje rum* for leg, fællesskab og bevægelse, hvor børnene (utilsigtet) træder ind en rolle som 'aktive medskabere', hvorimod tegnefilm skaber en 'fjerde væg', hvor rollen (tilsigtet) er den 'passive tilskuer'. Netop disse to roller trækker kulturhistoriske tråde til problemstillingen om 'børn og medier', hvor aktiv/passiv-dikotomien korresponderer tilskuer/deltager-dikotomien. Men børnene er kun tilsyneladende passive tilskuere i den anden hændelse. Der foregår mange former for udvekslinger forbundet med visningen af tegnefilm, og deltagelsesmuligheder skabes:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Indikator</th>
<th>Fokuseret kodning</th>
<th>Sensibiliserende begreber</th>
</tr>
</thead>
</table>
| **Pause før mad:**  
*P2: Klar til at se videre påååå... 3-2-1 (en tegnefilm om Pluto starter)*

* - Én til  
  - Der kom én til  
  - Årh, den har jeg set før |

*P2: du ser Disney sjov*  

* - Den har vi set  
  - Jeg vil se den igen  
  - Den er så dårlig |

<p>| | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Ønske om at se flere</td>
<td>Kender filmene</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Vurderinger</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Den er go’

[...] 

Den med campingvognen
(den bliver vist via et spansk link – børnene kender den)
P2 sætter sig og snakker til mig om, hvor meget film børnene mon ser derhjemme. De kender rigtig mange.
- **Fed campingvogn der kan stejle**

(feltdagbog 260817)

Film til eftermiddagsmad:
- **M:** Vi skal se den med ’Bolotelli’
  (drenge peger på Youtube skærm)
- **X:** Anden verdens bedste. **Ronaldo**38 er den bedste.

Ser Tarzan
- **Y:** Har **bare underbukser, ligesom Superman**

Ser Mulan:
- **B:** Det er et karatespark
- **L:** nej. Så et karatespark findes ikke. Jeg har gået til karate og det er et Ninja spark.

(feltdagbog 020914)

Uddraget fra mine observationer i klasserummet giver for det første et indblik i den professionelles praksis med at vise film, børnene formodes at kende. Pædagogen undrede sig over, hvor mange film børnene så ’derhjemme’ og konstaterede, at børnene kender mange film. Implicit rejses et paradoks, hvor den professionelle både tager afstand fra børnenes filmforbrug og samtidig stimulerer det.

Men filmene inviterer i lighed med musikvideoen også til at tage del i den fælles oplevelse. De sætter noget i gang, og børnene deler associationer, viden og indfald om, hvad de synes er godt og skidt med hinanden. Dette er imidlertid ikke tilfældet - egentlig skal de tie stille og indtage rollen som ’passive tilskuere’. De professionelle bruger Smartboardet som et redskab, der skal få børnene til at gøre bestemte ting: Tie stille og spise mad. I begge hændelser skaber børnene et tredje rum, en grænseflade mellem det digitale, det fysiske og mentale, som de aktivt befinder sig i. De voksne er sådan set ikke medskabere af dette rum.

---

38 Bolotelli må være den italienske fodboldspiller med ghanesiske rødder Mario Barwuah Balotelli. Ronaldo er en berømt portugisisk fodboldspiller.
I første hændelse sker det bare, at der danses og synges, og i anden er det ikke meningen, de skal sige noget og dele deres tanker og viden. Børns og voksnes projekt med ’digitale medier’ er åbenlyst forskelligt. Den bagvedliggende pædagogiske tilgang er her behavioristisk, hvorimod børnenes tilgang er legende og deltagende. Og det er netop den tilgang, der gør interaktionen med digitale medier til et fælles anliggende, hvor der skabes muligheder for, at media literacy kan opstå. Når børnene har direkte adgang til medierne, skabes der rum for leg og dermed for deltagelse og opøvelse af færdigheder, hvor de digitale medier indgår som en form for råstof i legen. Børnene udveksler viden og erfaringer både med hensyn til at udøve æstetiske teknikker (i dansehændelsen), men der skabes også rum for at vurdere ’kvaliteten’ af det, de ser (i spisesituationen). De fælder smagsdomme (’Ronaldo er den bedste’ eller om filmen: ’den er så dårlig’) og deler viden om f.eks. forskellen på et karatespark og et ninjaspark.

Opsamlende kan man sige, at deltagelse - i fx sociale praksisser – er et centralt begreb. Som jeg har fremhævet i teorikapitlet, er literacy og meningsskabelse forbundet med handlinger og praksisser, der involverer kontekster, man kan tage del i. Man gør noget for at være med i noget. Børnehaveklassebørn befinder sig i en literacy, hvor de skaber mening og deltager i de sociale praksisser, der knytter sig til legen generelt - og dermed også til legen med digitale medier. Som det fremgår af ovenstående analyse, skaber børnenes mening i omgangen med de digitale medier og deltager i de sociale praksisser, der knytter sig dertil via leg. Den media literacy, der opstår gennem legen, er således forbundet med handlinger og praksisser og forudsætter kontekster, som muliggør børnenes deltagelse og interaktioner med digitale medier.

Brug af Ipad for at skabe ro
Den tredje hændelse har en lidt anden karakter og finder sted i et klasserum i forlængelse af oprydningen, hvor der skal spises. Ryd-op sangen er netop slut, og endnu en overgang finder sted, hvor børnene skal sætte sig på deres pladser og i gang med en ny aktivitet, madpakkespisning. Den professionelle (P1) rammesætter med en Ipad. Herunder har jeg kodet hændelsen, som jeg observerede i klasserummet på baggrund af mine feltnoter. Jeg har tilføjet et screenshot af den omtalte app’s interface:
### Tale + observationer

<table>
<thead>
<tr>
<th>Fokuseret kodning</th>
<th>Sensibiliserende begreber</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ipad forbinder med noget nyt.</td>
<td>Besjæling</td>
</tr>
<tr>
<td>Ipadens interface: Tid som urskive Tid som snegl Tid som 'bjælke'</td>
<td>Pædagogisk redskab Tiden symboliseres som en snegl = langsom</td>
</tr>
<tr>
<td>Stilhed</td>
<td>Stilhed forbindes med tid der går langsamt Det gode er at snakke</td>
</tr>
</tbody>
</table>


P: **Der skal være fem minutters stilhed mens I spiser.** (P går rundt med Ipad’en iblandt børnene, der sidder ved bordene, og viser tiden. Der er helt stille, mens der spises. Mælken deles også ud i stilhed, hvis der er brug for at sige noget, så hviskes der).

P: **Tillykke, tiden er slut, så må I snakke med jeres nabo, altså den I sidder ved siden af.**

**Feltdagbog 20.08.14**

App’en *Kids Timer*\(^{39}\) er installeret på børnehaveklassens Ipad. Den fungerer som tidsmåler ved at visualisere tiden på forskellige måder. For det første som en snegl, der bevæger sig fra venstre mod højre og på den måde illustrerer tidens bevægelse. Samtidig visualiseres, hvor langt tiden (alias sneglen) er nået. For det andet er der indsat en urskive, hvor tal rundt om viser, hvor meget tid (ud af en hel time), der er gået. En velkendt praksis flyttes således over til Ipad’en, der bliver pædagogens forlængede arm. Det betyder, at rollen som den, der sørger for ro, uddelegeres til Ipad’en, og det ‘nye’ forekommer på to måder.

Ipad’en bliver det digitale hjælpemiddel, der kan fremme fuldkommen ro i klassen, bl.a. fordi børnene selv kan ’holde øje med tiden’. Samtidig er Ipad’en også et forholdsvis nyt redskab i den pædagogiske praksis i børnehaveklassen, som de voksne i børnehaveklassen ikke ofte bruger. Børnene accepterer stiltiende.

---

\(^{39}\) Der findes et utal af den slags timere, hvis formål det er at illustrere tid for mindre børn.
P1’s retorik og valg af redskaber (Ipad og app) betyder, at der opstår en dikotomi, hvor de fem minutters stilhed visualiseret af en snegl, der kryber langsomt langs jorden, får negative konnotationer og forholdsvis uproblematisk kan modstilles af en larmende situation, hvor tiden må tænkes at flyve afsted og ifølge retorikkens logik dermed får positive konnotationer. P1 forstærker denne forestilling om tiden og stilheden, idet hun ligefrem siger ”Tillykke, tiden er slut, så må I snakke med jeres nabo...”, da tiden er gået, og de fem minutters stilhed er slut. Denne afsluttende salut fungerer i sammenhængen som belønning for, at børnene kunne være stille i fem minutter. Stilhed belønnes, mens ’larm’ implicit på paradoksal vis fejres, således at stilhed bliver et nødvendigt onde, som alle ved skal overstås. Med et semiotisk perspektiv er det således muligt at afkode app’ens visuelle virkemidler og dermed læse billedets metaforer og symboler. Ipad’en fungerer som hjælpemiddel til at opretholde ro, når der spises, men kommer til at fungere kontraktfaktisk ved at understøtte en forståelse af ro, der implicit kommer til at fungere som en straf.

Idet Ipad’en bliver holdt ansvarlig for at ’holde tiden’, besjæles den og gøres til subjekt i relationen til børnene. I en materiel optik bliver ’tingen’ betydningsbærende for relationen til børnene. I den forstand anerkender P1, at børnene lever ”tæt vævet sammen med ting” (Gulløv et al., 2017, p. 245), men samtidig demonstrerer hendes tilgang et dilemma, fordi hun også væber sig selv sammen med ’tingen’ samtidig med, at hun bogstaveligt talt holder den ud i strakt arm.

I det følgende vil jeg uddybe dette pædagogiske dilemma, hvor de professionelle på den ene side anerkender børnernes brug af digitale medier og på den anden side holder de digitale medier på afstand.

**Kontroverser blandt de professionelle**

Disse citater er plukket fra tre forskellige møder med de professionelle:

**L1:**
Børnene må **ikke bruge medier i SFOen**
Det er et stort forældreønske

**L2:**
Velkommen til et u-land hvad digitale medier angår

**L3:**
Jeg kan **godt frygte, at teknologien tager over**, så mennesker ikke kan styre det. Hvis de forkerte mennesker udnytter teknologien i krigs fx, så kan det gå rigtig galt.

**L4:**
Vi har dem [smartboards], men jeg **bruger dem ikke**
Alle: Jo, jo de [børnene] kender bestemt Youtube – enten fra større søskende eller også er de der selv. Men de kan jo ikke skrive endnu – alligevel finder de noget på Youtube

L5: Spændende projekt, spændt på hvad du finder ud af, om hvordan børn kan gennemskue medier.

(uddrag fra fejldagbog 26.02. 2014 – 11.08. 2014)

Citaterne tegner et billede af en praksis, hvor der ikke er etableret en tradition for at anvende digitale medier, men som samtidig er opmærksom på, at det er en del af børns praksis og hjemmeliv. Der tegner sig nogle uoverensstemmelser mellem børn og voksne, skole og hjem og teknologi/s mediers rolle i skolen blandt de yngste.

For det første blev der peget på en kloft mellem 'in-school and out-of-school'. Præcis det forhold, at medietid blev anset som en hjemme-ting, pegede i retning af de moralske panikker, som Drotner og Erstad omtaler: "...these panics are often expressed as manifestations of concern [...] Specific concerns include how much time young people spend on media..." (Drotner & Erstad, 2012, p. 3). Mediemoralske panikker fører ofte til regulering og forbud, der ikke nødvendigvis er fagligt funderede. Begrundelsen for at forbyde børnenes adgang til medier i SFO’en var, at det var et stort forældreønske, og at børnene fik medietid derhjemme - og ikke et didaktisk udslag af f.eks. ’god anderledeshed’ (Ziehe, 1998).

For det andet tegner der sig to perspektiver på media literacy, hvor det ene drejer sig om de voksnes bekymring og frygt samt ønske om at forstå, hvordan børn kan gennemskue medier, dvs. hvordan deres børn lærer at have et kritisk syn på medier. Perspektivet er det kritiske bekymringsperspektiv, som Erstad og Amdam omtaler i deres metareview (Erstad & Amdam, 2013). Det andet drejer sig om børnenes legit medier; de professionelle demonstrerede et kendskab til børnenes Youtube-aktivitet og deres evne til at finde noget, selv om de ikke kan skrive. Der anes her en nysgerrighed efter at få indsigt i, hvad børnene kan og hvordan. Deltagelsesperspektivet er implicit repræsenteret.

For det tredje spiller teknologiforståelse en central rolle på tre forskellige måder, der alle indikerer en form for modstand:
Den første modstand eller barriere drejer sig om frygten for, at mennesket mister kontrollen over 'maskinerne'. Den har rødder i kulturelle og folkloristiske fortællinger, der kan sættes i forbindelse med menneskets stræben efter at skabe kunstigt liv. Den legendariske golemfigur er metafor for denne stræben, ligesom Mary Shelleys roman om Frankenstein s monster er det (Charpa, 2012). Frygten for ustyrlige processer, der undrar sig menneskets kontrol, knytter sig også til kulturelle forestillinger om humanoide robotter og er grundstoffet i populærkulturelle film, hvor frygtscenariet er, at robotterne tager magten fra mennesker og skaber dystopiske tilstande. Det er vigtigt at understrege, at det metaphoriske aspekt ved den kulturelle teknologiforskrækkelse ikke kan sættes i forbindelse med biologisk videnskabelig praksis (Charpa, 2012). Dybest set drejer metaforen sig om store filosofiske spørgsmål som 'hvad er liv?' og 'hvad er det menneskelige'. Men i en populærkulturel formidling knyttes der an til en katastrofisk forestilling om verdens undergang.


Den tredje barriere er repræsenteret ved den generationskonflikt, der kommer til udtryk med de førormtalte moralske panikker og den problemstilling, der drejer sig om 'de yngste børn og digitale medier'. Børnene er vokset op med digitale medier og citaterne antyder en form for fremmedhed overfor børnernes ’digitale liv’.

Det kan med andre ord ikke undre, at min undersøgelse viser en ambivalens i forhold til digitale medier, som i denne sammenhæng sættes i forbindelse med teknologiske genstande. Mange indskolingsprofessionelle finder det svært at integrere digital teknologi i deres planlægning og praksis, fordi læreplanernes fokus på literacy primært er 'paper-based'; der mangler simpelthen tid til at udforske de digitale ressourcer og 'guidance' om teknologiernes potentiale - samt selvtillid (Flewitt, Messer, & Kucirkova, 2015). Det betyder ifølge de tre engelske uddannelsesforskere, at ”...the potential of new technologies for young children’s literacy development remains largely untapped in educational


"...passiv accept af teknologiernes tilstedeværelse, der enten bliver til nye ureflekterede vaner eller til en tavs stiltiende accept af ledelsernes beslutninger om, hvad der er godt for arbejdets udførelse" (ibid., s. 231).
Noget tydede på en teknologiforståelse, der var forholdsvis ureflektteret og fæligt ubegrundet, men formet af en praktisk forholdsmåde, der trak på egne erfaringer som følge af krav fra ledelserne. Det potentielle der blev skabt i interaktionen med de digitale medier (hvor børnene bevægede sig, dannede fællesskaber, delte viden, legede osv.) vidner paradoksalt nok om, at hastigheden hvormed teknologien forandres og kræves implementeret ’ovenfra’ ikke ændrer på det forhold, at børns praksisser og omgang med digitale medier er en del af en større social og kulturel sammenhæng med underliggende praksisser, som ikke undergår samme hurtige udvikling. Praksisser for læring, socialitet, leg og udtryksmuligheder udvikler sig langsommere. Dette er en vigtig pointe i forhold til, hvordan den ’nye’ teknologi skal forstås og hvilke praksisser, der kan være værd at undersøge nærmere:

"While the pace of technological change may seem dizzying, the underlying practices of socialibility, learning, play, self-expression are undergoing a slower evolution”


Netop legen som børns (primære) praksisform viser sig at være vigtig i den forbindelse. Legen muliggør tilsyneladende, at digitale medier selvfølgelig kan indgå aktivt og forhåndenværende. De digitale medier fører til et fællesskab, hvor sociale praksisser som samtale og videndeling kan finde sted, og hvor børnene får mulighed for at udtrykke sig både æstetisk via dans, sang og associationer og kommunikere. De digitale medier er værktoj og legetøj (dvs. brugstøj), der fører til det, Heidegger kalder værket, som i denne sammenhæng kan være både leg og læring.

Børnenes tilgang til digitale medier i de analyserede hændelser må siges at være styret af ’de underliggende praksisser’, hvor aktiv deltagelse springer i øjnene fremfor en fremmedhed overfor teknologien. Hvorimod de voksnes tilgang til digitale medier er passiv og ’ved-hånden-værende’, men også styret af de underliggende praksisser.

Der viser sig således to sammenlignelige kategorier for teknologiforståelse:

1 – en aktiv forhåndendværende styret af underliggende praksisser som leg, deltagelse og fællesskab, udtryksmuligheder (og måske læring).

2 – en passiv vedhåndenværende styret af underliggende praksisser som læring, deltagelse og fællesskab, udtryksmuligheder (og måske leg).

**Aspekter af legerummet**

Ideen om legerum opstod undervejs i feltarbejdet og udsprang af Ejsing-Dun og Buhls artikel om hybride rum og det tredje rum. Rummet træder tydeligt frem i det empiriske materiale især i ’det kontrære interview’ og i analysen af brugen af musikvideoen Ryd-op. Bateson’s teoretiske begreb om framing viser sig at være nødvendigt for at forstå, hvordan rummet både er en fysisk, digital og mental konstruktion. Heideggers skelnen mellem det ’forhåndenværende’ (vorhandenheit) og det vedhåndenværende (zuhandenheit) kan være nyttig i forståelsen af, hvordan børn lydefrit inddrager ressourcer af både materiel og immateriel observans i legen.

I analysen af interviews, observationer og samtaler, der alle drejer sig om digitale medier sådan som de benyttes og italesættes i børnehaveklassen, lægges to vigtige spor ud, der begge drejer sig om legen. Det ene spor peger i retning af mimesis, forstået som både æstetiske teknikker (udøvelses- og udtryksformer), remix-processer (referencer, ressourcer og virkemidler) og refleksionsniveauer (viden, metaviden og erfaring) - alle aspekter af det legerum, der opstår i interaktionen med digitale medier og med andre børn. Det andet spor peger på det sociale aspekt, som betydningsskabende for legen, hvor begreber som ‘konsensus’ og ’det fælles’ er vigtige. Derudover bliver det også nødvendigt at udforske begreber som framing og teknologiforståelse nærmere.
Foreløbigt ’spillerum’ for leg

Den amerikanske udviklingspsykolog Edith Ackermann, der er optaget af design og børns leg og læring i en digital tidsalder, bruger med henvisning til det tyske ’spielraum’ ordet ’elbowroom’ om det forhold, at der skal være plads til at eksperimenterere og fejle og prøve igen:

“There are things we all share as humans no matter our age, background, personal style or generation. People need to be heard and respected for who they are. They need room to explore, grounds to settle, and friends to share the fun and sorrows with. Children in particular deserve to be given a second chance when they fail, and safe heavens to freely explore, revisit, recast, and come to grips with otherwise “dangerous” ideas (playgrounds). They need elbowroom to err (Spielraum in German), orientation devices to keep their bearings (compass, directions), and anchors not to get lost in their journeys (holding structures). They need caring others besides efficient tools” (Ackermann, 2013)

Hypotesen skal dog omformuleres, fordi der i de i to af de udvalgte hændelser (dansen foran Smartboardet og det kontrære interview) finder en sammensmeltning af børn og voksnes legeforståelser sted. Der skabes en spontan stemthed for leg, hvis betydning for udviklingen af en model, hvor både leg og media literacy indgår, er værd at arbejde videre med. Ackermanns pointe er bl.a., at børnene ikke ’kan selv’. De har brug for voksne, der støtter dem, for at de kan udvikle sig og - vil jeg tilføje - få styrket deres media literacy. Der tegner sig dermed efterhånden et mønster, hvor bestemte begreber knytter sig til ideen om ’spielraum’. Det er tydeligt, at digitale medier indgår både som værktøj og legetøj, og at disse skal teoretisk forankres i leg, samt at værktøjets værensart skal præcieseres. Foreløbig er ’spielraum’-begrebet løst i konturerne, såvel teoretisk som empirisk, hvorfor jeg i det følgende vil uddybe ideen med en analyse af den hændelse, der førte til en ændring af feltdesignet.
**Analyse af hændelsen ’Jonas’ spilbog og Annes film’**

Min tilstedeværelse i felten med fokus på digitale medier betød, at jeg undertiden blev opholdt af samtaler med børnene om deres mediebrug, fordi de vidste, jeg interesserede mig for den slags. Følgende hændelse er et resultat af denne måde at arbejde på.

Som en del af undervisningen var børnene blevet bedt om at tegne sig selv i fuld størrelse på en rulle papir på gulvet. Da jeg kom gående hen ad gangen, hvor børnene var i gang med at tegne, faldt min opmærksomhed på J’s tegning. Han havde tegnet sig selv i et Ninja-kostume og fortalte, at *Ninjaskolen* var hans yndlingsfilm. Han fortalte også, at han spillede Mario, og at han havde gennemført hele Mario II\(^{43}\) spillet. Jeg spurgte, om han ville fortælle mig om Mariospillet. I stedet begyndte han at tegne spillet, så jeg bedre kunne se, hvad det drejede sig om. Han havde brug for flere stykker papir og fandt på, at han kunne lave en bog om sit spil. Som nævnt skiftede deltagerobservationen karakter i det øjeblik, fordi jeg *mærkede* en spænding i hændelsen, som jeg havde ventet på. Jeg benyttede kameraet til at lave videonoter og fotograferede ’spilbogen’ efterfølgende. Han lagde ud med at tegne og samtidig fortælle, hvilke visuelle koder han brugte:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tale</th>
<th>Handlinger</th>
<th>Sens. begreber</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>J:</strong> Jeg laver en pil sån her, så du ved, det er en pil. [...]</td>
<td>Tegner med blyant på et stykke papir, fortæller om sin tegning, mens han tegner.</td>
<td>Tegner og fortæller Visuelle koder (pile) Modtagerfokus (du-se)/formidling Transformere fra et medie til et andet ’Udfører hoppet’ – falder på numsen Kroppen i legen Mærker legen kameraopmærksomhed</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>J:</strong> Okay prøv lige se – prøv lige se hvordan den ser ud – der er så noget her – [...]</td>
<td>A (pige) kommer hen og stiller sig ved bordet – kigger på J’s tegning</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>J:</strong> Jamen det er sådan her – det er man hopper – og så er det denskyder afsted, så er man over på en anden. <strong>Ego:</strong> okay</td>
<td>Lægger blyanten på bordet, rejser sig fra stolen, ud på gulvet – hopper og falder ned på numsen – sætter sig tilbage på stolen – tager blyanten og tegner videre.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Videooptagelse1 290814)

J havde fuldt fokus på modtageren og sin egen formidlingsrolle. ’Prøv lige se’ gentages to gange, og han tilføjede kropsligt ’hoppet’ til sin formidling af computerspillet Mario II. Det konkrete hop er svært at tegne, så det fremvistes. Her er det oplagt at inddrage Skovbjergs

\(^{43}\)*Mario* er en spilfigur, der har været med i over 200 spil. Spillet J refererer til er højst sandsynligt *New Super Mario Bros. 2*, der udkom 2012.
stemningsperspektiv og kalde momentets fremvisningspraksis legende. Denne praksis kendetegnes ved "show, lir og performance" (Karoff, 2013, s. 120). J ’viser frem’ for at transformere spillets ’showteknikker’ til en form, der egner sig for formidling for én, der ikke kender spillet. Hans kropslige erfaring med ’hop’ er tilsyneladende enklere at udføre end abstrakte forklaringer af - eller visuelle koder for - handlingen ’hop’, men det skaber også en stemning af opsvændthed, der er med til at give momentet en dynamik og spænding, som ligger det, der foregår i spillet.


Mens han tegnede, fortalte J om den onde Kong Kuba og prinsessen, der var inde i en boble. Hun skulle reddes. Han tegnede en stjerne, der var et led i en redningsaktion. Den skulle opad. For at demonstrere, hvad vej stjernen skulle, tegnede han også her pile.

Tegningen viser Mario (med kasket) og prinsessen i en ’boble’. Stjernen skal op igennem røret og ud på prinsessen for, at hun kan blive reddet. J indsatte pilene for at vise, hvilken vej, stjernen skal. De kan måske være inspireret af, at man trykker på piletasterne for at aktivere redningsaktionen.

Jeg producerede flere videonoter, mens J tegnede og fortalte. Som det fremgår af transskriptionen, kom pigen A hen til bordet, hvor vi sad. Først spurgte hun: ”Må jeg oss blive filmet?” (videonote2) uden at få svar. Kort efter skiftede hun strategi og spurgte, om hun måtte lave ’filme’ med J (feltdagbog 29.08.14). Hun fik overdraget kameraet (uden instruktioner), og dette blev begyndelsen
til at inddrage børnene i produktionen af datamateriale. Hun begyndte sin 'film' ved at rette kameraet mod J og spurgte:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Initial kodning</th>
<th>Handlinger:</th>
<th>Sens. Begreber</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>00.03-00.16:</td>
<td>A har kameraet og er overfor J ved bordet</td>
<td>Kameras rolle</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>A: HEJ, J, hvad laver du egentlig?</strong></td>
<td>A bevæger sig med kameraet rundt om bordet, så hun står ved siden af J. På vej retter hun kameraet mod en anden pige L.</td>
<td>Computerspillet (Mario)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>J: Jeg laver Mario – og laver nu</strong></td>
<td>Close-up af L: begge griner.</td>
<td>Inddrager andre 'leger' med kameras funktioner</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>A: Jeg kommer lige over og ser, hvad det er, du gør</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A: L, du er sød i dag</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

(videooptagelse3, 290814)

Disse fire indledende linjer demonstrerer kompleksiteten i den leg, kameraet satte i gang i det øjeblik, det blev rettet mod J. Der var i udgangspunktet to primære aktører og to primære råstoffilter til legen: Kamerabæreren A brugte kameraet til at sætte en leg i gang, og tegneren J brugte computerspillet *SuperMario II* som råstof i sin leg. B.Apis blev inddraget vha. kameras mulighed for at 'fange' andre personer. Interviewet fungerede som en legeformel, der var med til at initiere legen. J svarede beredvilligt på spørgsmålet om, hvad han laver. Hans velvilje afspejles i, at han gentager 'laver' som tegn på, at han er med. Det fælles ved projektet forstærkes af, at A bevæger sig over ved siden af J for tilmed at se, hvad han 'gør'. A følger opmærksomt med i J’s gøren og stiller opklarende spørgsmål til hans tegneprocess, og J samarbejder. A’s position som kamerabærer betød, at hun bestemte, hvad der skulle være i fokus, men for at holde legen i gang var samarbejde, gensidig forståelse og velvilje i forhold til deres respektive projekter en forudsætning. Begge var *stemte* for leg og hengav sig til legens praksisform *glid*, som med Skovbjergs ord sikrer et ’minimum af konflikt og strid’ (Karoff, 2013, p. 121), og hvor åbenhed i forhold til ”produktion af mening” er præmisser for legens kontinuitet. Stemningen dannede grundlag for, at bipersoner kunne *glide* ind i legen undervejs, hvilket havde betydning for at holde legeprocessen i gang. Børnenes kroppe var enten ikke i bevægelse, fordi de sad eller stod stille, eller også bevægede de sig ’... i sagt tempo’ (ibid, p. 119). På et tidspunkt rettede A interesseret kameraet mod tavlen, hvor L stod og tegnede:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Initial kodning</th>
<th>Handlinger:</th>
<th>Sens. Begreber</th>
</tr>
</thead>
</table>

---

44 Analysen af J og A’s aktiviteter er i redigeret form udkommet som peer-reviewet artikel i tidskriftet BUKS, nr. 62 med titlen: Medieleg i skolen (2018)
02.36-02:50
A: L, hva’ er det du står og laver heropre? Leger du, at du er Lone-lærer?
L: Jahh (tøvende)
A: Hvad skal vi så lave i klassen i dag?
L: Ohh, Det ved jeg ikk’ helt endnu.
Kameraet rettes mod tavlen, hvor L står og tegner.
Står overfor hinanden – samarbejder
Sætter leg igang/prøvende
Instruerende
Tøvende
(Videooptagelse3 290814)
Legen skiftede et øjeblik karakter, mens ’Lone-lærer-legens’ potentiale blev udforsket. A gentog sine digressioner med en gætteleg, hvor hun spurgte J:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Initial kodning</th>
<th>Handlinger</th>
<th>Sens. Begreber</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>04.32-04:35; A: Hvoooooor mange piger går der her i klassen? J: Der går .., der går 13 A: Nej, der går 10</td>
<td>Tøvende handling Reaktion Korrektion</td>
<td>Tøvende handling/spørgsmål Samarbejde/svar Facit/</td>
</tr>
</tbody>
</table>
(Videooptagelse3 290814)
Eksemplerne understreger A’s rolle som ansvarlig for legens stemning. Hendes tilgang var på én gang tøvende (øjensynligt fordi hun fandt på spørgsmålene i det øjeblik, der opstod, når kamraet pegede mod et bestemt barn) og prøvende. Hun var afhængig af, at de ville reagere på hendes spørgsmål og dermed var villige til at samarbejde om at holde gang i legeprocessen og vedligeholde legestemningen. Derudover havde hun også et interessant fokus på teknikken, der demonstrerer et generelt kendskab til filmmediet. Allerede seksten sekunder henne i optagelsen vil A lige sikre sig, at der er lyd på. Det er der, og så fortsætter hun sine spørgsmål. Interviewet er ligeledes interessant som modus i legeprocessen, hvor spørgsmålet som interviewets centrale styringsteknologi er en teknik, der også er med til at realisere legen.


Efter at have sikret sig, at der er 'lyd på', retter A kameraet mod J's tegning og påkalder sig opmærksomhed: "Se her J, må jeg lige se her. Er det dit lava?"45 (videooptagelse3, 00.30). 'Se' gentages og peger dermed på, at det visuelle er ligeså vigtigt som det auditive. Bevidstheden om kameraets eksterne blik og muligheden for dermed at bringe noget bestemt i fokus afspejles i A's gentagelse af imperativet 'se!'. Undervejs gentages ordet mange gange. I betydningen 'se lige her', 'kig på mig' osv. udnytter A til fulde sin position som kamerabærer ved også at optræde som instruktør og dermed iscenesætter.

Spørgsmålet bringer legen videre. J tildeles for en stund hovedrollen:

"Ja, det der lava, og så det er meningen, de skal hoppe op over lavaen og over i røret, se hvor de så kommer hen. Hen til Kong Kuba slottet. Og det er hvor de kæmper mod Kong Kuba. Det er Kong Kuba og det er og det er og det er prinsess. Og det der er Mario og der er Luigi". (videooptagelse3, 00.31-01.01).

I dette komprimerede resumé præsenteres både træk fra handling og personer. Strukturen er eventyrets med modstandere, Kong Kuba og lavaen, en prinsesse der skal reddes, en helt, Mario og en hjælper, lillebroren Luigi. Der er fonetisk opmærksomhed på alliterationen Kong Kuba. J udtaler K’et med tryk på hver gang, han siger Kong Kuba. Sprog og fortælling er væsentlige elementer i legen, og J demonstrerede et kendskab til narrative strukturer og stilistiske troper, der knyttede sig til spillet. Men samtidig reflekterede J over transformationen fra et medie til et andet; fra spillets symbolske

45 Herfra refereres der til 'Videooptagelse3 290814’ uden dato.

Fra spilbogen: Pilene viser retningen for det hop, Mario og Luigi skal foretage for at komme over lavaen.

Der tegner sig nogle interessante kategorier og begreber, som kan danne grundlag for min videre analyse. Først og fremmest finder der en transformation sted, hvor ét medie (computerspillet Mario II) realiseres i en kreativ proces til en anden æstetisk udtryksform (tegningen), og viden af både teknisk og æstetisk art distribueres og udveksles. I den sammenhæng formidles og inddrages råstoffet både vha. narrative strukturer og kommunikative teknologier som interview og kameraets eksterne blik. Interaktionen eller ’det fælles’ er helt centralt i processen, hvor tilkendegivelser af at ’være med’, deltte og samarbejde er implicitte præmisser for, at legen kan fungere. Men interaktion er også en metakommunikativ fordeling af roller og positioner i forhold til kameraet. Sidst men ikke mindst aktualiseres nogle refleksive dimensioner i udøvelsen af legen, der demonstrerer flere af de mediekompetencer, børnene er i besiddelse af. I det følgende vil jeg uddybe min analyse i lyset af ovennævnte kategorier.
Legens refleksionsformer

Mouritsen anfører ”tre grundlæggende refleksionsformer [...] som er i spil i børns udtryk” (Mouritsen, 2003 p. 189), og som jeg vil benytte for at perspektivere, hvordan legens refleksionsformer afspejler nogle af de mediekompetencer, børnene er i besiddelse af, og som kan bidrage til en bredere forståelse af media literacy. Det drejer sig for det første om ’Refleksivitet som metakommunikation og framing’, for det andet om ’Refleksive positioner, roller og forholdsmåder’ og for det tredje om ’Æstetisk refleksivitet’ (Mouritsen, 2003 p. 189)

Spørgsmålet er interviewets vigtigste retoriske redskab, hvilket også reflekteres i legen, da A spørger J: ”... hvordan tegner man Mario?” og J eksplicit peger på det forhold, at hun stiller spørgsmål: ”Det er sån et spørgsmål” (videooptagelse3, 01.45-01.50). Der metakommunikeres om legen som en særlig kommunikationssituation, der også reflekteres. Samtidig giver refleksionsrummet J tid til at tænke eller 'finde på', hvordan man egentlig tegner Mario.


legen. Mouritsens pointe om, hvordan æstetiske metoder og teknikker indgår i legen: "æstetiske metoder og teknikker ligger som et lager i legekulturen, der tilegnes af de enkelte børn og indlejres som beredskab af virtuelle færdigheder, der aktiveres i den aktuelle leg" (Mouritsen, 2003 p. 195), fremgår således af min analyse. Kameraets tilstedeværelse i legen sætter A’s viden om at filme i spil. A’s beredskab, forstået som den viden, erfaring og færdigheder, hun har tilegnet sig, og som hun er i stand til at omsætte med æstetiske metoder og teknikker, aktiveres i legen. På den måde kan man med Mouritsens ord sige, at hun forholder sig til den 'æstetiske realisering' ved at have fokus på 'et bedre billede og hvad der er 'smart'.

Den æstetiske refleksivitet afspjøles også i J’s beredskab, der gør ham i stand til at udøve transformationen fra et computerspil til en tegning og videre til en bog med en titel. Processen er både kreativ og innovativ, idet han finder på, hvordan han kan gøre sin viden om spillet tilgængelig for andre ved at benytte æstetiske udtryksformer.

De kreative medieprocesser skaber rum for refleksion, ligesom interaktionen også gør det. Børnene demonstrerer viden om både medieteknikker og indhold. Deres medierefleksion viser, at de er i stand til at skelne mellem forskellige repræsentationsformer, og deres evne til at træde ind og ud af roller demonstrerer, at de har godt styr på, hvad der er virkelighed, og hvad der er repræsentation. Refleksion er en af de læreprocesser, der knytter sig til media literacy. Den kritiske forståelse af medier, der drejer sig om at kunne skelne mellem repræsentation og virkelighed, styrkes i legen, som vi har set det. I mit eksempel demonstrerer børnene implicit, at de evner at reflektere over forskellige repræsentationsformer og samtidig ved, at de opretholder et fiktivt og socialt rum for leg med digitale medier ved indgå i kreative processer, hvor det drejer sig om æstetisk realisering og leg.

Det rene pjat - en udvidet legeforståelse i skolens rum
Herefter gik der sport i at i alt 'lave filme'. A havde fået kamraet i sin besiddelse og udbød: "vi vil lave mange filme" (Feltnote 290814). Hun lavede to korte optagelser på hhv. 1,41 minutter og 30 sekunder, inden hun kom ind og meddelte, at 'pludselig stoppede den'. Kamraet var løbet tør for strøm. Det fik A til at skifte taktik, så hun i stedet bad om lydoptageren og i et begejstret tonefald tilføjede det lidt kryptiske:

A: Så interviewer børn børn – så ved børnene mere (jeg har fortalt børnene, at jeg vil interviewe dem, fordi de ved mere om leg, end jeg gør) (Feltdagbog 290814).

L jeg filmer dig faktisk lige nu
Okay, bare okay – du kan bare komme med
Hej-hej tær –
(videooptagelse8 29.08.14: 00.00-00.11)


<table>
<thead>
<tr>
<th>Tale</th>
<th>Handling</th>
<th>Sens. begreber</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>[...]</td>
<td>To drenge kommer ind i billedet: vender sig om mod dem:</td>
<td>Inddrager drengene Åben for flere Divergens – exkurs - overskridelse</td>
</tr>
<tr>
<td>(01.40) Nu filmer jeg jer med – sig noget – sig noget</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

179
B inddrog ufortrødent drengene, hvis dynamik og eufori gradvist kom til at fylde mere og mere i 'filmen' på trods af, at begge piger løbende forankrede legen i det, de havde taget udgangspunkt i; nemlig for det første hinanden og for det andet samtalens to emner: Bertram og 'en spids rød'. Forløbet oscillerede mellem to positioner, hvor den ene position var lokaliseret hos pigerne omkring tegneprocessen og den anden hos drengene omkring en filmproces. Der knyttede sig to forskellige stemninger til de to positioner. Pigen L hengav sig til tegneprocessen og opgav ikke på noget tidspunkt det fokus. Hun var koncentreret om sit forehavende, selv om der bogstaveligt talt foregik alt muligt om øerne på hende. Pigen B derimod gled som kamerabesidder ind og ud af to stemninger. Hun var momentant hengiven overfor tegneprocessen, men blev mere og mere revet med af drengenes euforiske stemning for til sidst helt at overgive sig til den og vende kameraet mod sig selv, hvor hun udbød: "jeg gør det på mig selv".

Set-up:

Af fotonoten fremgår det, at pigen, der tegnede, var forholdsvis uforstyrret. Pigen med kameraet sad på bordet, og drengene var bag hendes ryg. Drengene var i bevægelse, og det var pigens hår også. Hendes position som 'midtimellem' to forskellige aktiviteter fremgår af billedet. Ligesom håret indikerer, at hun har drejet sig.

(Fotonote, 29.08.14)

Positionerne er ikke lokaliseret til rummets møbler. Alle børnene bruger de to rum, de har til rådighed, og der er tilsyneladende ingen grænser for, hvor de kan bevæge sig hen. De går og står i møblerne, på bænke og borde, de kravler i reoler, på stole, gulve og i møblerne. De løber, hopper og går, som det nu bedst passer sig. De pjatter, griner, fniser og laver lyde. Den leg, der blev sat i gang af kameraets tilstedeværelse, var "udadvent, vild og ekspressiv" og stemningen var dermed at betegne som euforisk (Karoff, 2013, p. 120).
Sekvenserne med L og tegneprocessen blev kortere og kortere. Den første varede 1 minut og 49 sekunder og den sidste ét sekund. Legen kulminerede mod slutningen, da drengene går helt ind foran kameraet og siger: ”Hej lorte” og kort efter bare ”skid”. B dækker linsen med sin hånd og svarer: ”Du kommer ikke mere med”:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tale</th>
<th>Handling:</th>
<th>Sens. begreber</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>D1: Hej lorte - skid</strong></td>
<td></td>
<td>Frivol sprogbrug Ekspressiv</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>D2: Hej, hej</strong></td>
<td></td>
<td>Hilsegestus</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>D1: Hej-hej</strong></td>
<td></td>
<td>Interaktion</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>....</strong></td>
<td></td>
<td>Reaktion på ‘lorte-skid’</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Du kommer ikke mere med</strong></td>
<td>Closeup Vender kameraet:</td>
<td>Glid over i en anden leg (eller træt af hende)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>D1: Ka du ikke filme dig selv og sige noget</strong></td>
<td></td>
<td>På tv – speakersprog metakommunikation</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>B: Jeg vil ger... Laura kommer jeg – er jeg på?</strong></td>
<td></td>
<td>speakerrolle</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>L: Ja</strong></td>
<td></td>
<td>På selv</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>D: Ja med munden</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>B: Er mine øjne der ikke</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>L: joo</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>B: Ja, nu vil jeg gerne præsentere –lalalala Jeg gør det på mig selv o’ Se!</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

(vidoeoptagelse8, 29.08.14)

B tager den fulde konsekvens af at være deltager i legen med kameraet, da hun på én af drengenes opfordring vender det mod sig selv, eller som hun udtrykker det: ”jeg gør det på mig selv”. Det, hun gør, er at filme sig selv, så hun kommer på (billedet). Hun påkalder sig omgivelsernes opmærksomhed ved at udbryde ”se!”. Tonefaldet er begejstret.

**Inden for og uden for billedet: Interaktions med kameraet som medie**

der er i kraft af rammen (Bateson, 2014, p. 117). Det betyder, at kameraet både tegner en
imaginær billedramme og er en del af legens præmis, hvor figurerne fx skal blive inden for
rammen. Der finder altså en dobbeltindramning sted, hvor kameraets rækkevidde
markerer en fysisk indramning og leg er den praksis, der udøves og dermed framer
hændelsen, som til dels styres af kameraets synsvinkel funktion. Legen med kameraet er
altså rammen om præsentationen af både spilbog og tegning, og det er dermed muligt for
kameraet at indtage en position udenfor den imaginære linje og træde i baggrunden.
Det gør hverken A eller B. De befinner sig ganske vist udenfor kameraets imaginære linje,
men placerer sig inden for legens ramme, hvor de deltager aktivt som igangsatte og
instruktører. Kameraets imaginære indramning af legen udgør kun en delmængde af legen.
kameraet bliver selv et legeredskab, der er med til positivt at forstærke udøvelsen af legen,
hvor A og B behørligt bevæger sig mellem to forskellige refleksive positioner: Nærhed og
distance. De er både ’inde i billedet’ og ’ude af billedet’. På den måde skabes dynamik i
legen. A er en del af billedet med sin voice over: ”... så skal jeg se, hvordan man tegner
Mario” (videooptagelse3, 03.36). Interaktionen medieres af kameraet, men A bestemmer,
hvad der er i fokus ved konstant at henvise til synet. Det betyder ikke, at legen ophører, når
kameraet peger væk fra legeren. Både L og J fortsætter ufortrødent deres leg uden for
kameraets ramme. B bringer til slut sig selv ind billedet på drengenes opfordring, og den
imaginære linje, som kameraet markerede, ophører.

Teoretisk opsamling
Børnenes tilgang til ’ting’ er netop praktisk og vedhåndenværende, ligesom kameraets
vedhåndenværende karakteristika træder frem ved brug. Idet børnene får kameraet i
hænderne, begynder de at bruge det og finder undervejs i brugen frem til, hvad det kan
bruges til. Deres praktiske og vedhåndenværende forholdsmåde til teknologien fører ikke
nødvendigvis til en dybere og refleksioner forståelse af ’tingen’, men dens brugspotentiale
can udforskes og undersøges. Det gør børnene i begge de tilfælde, hvor kameraet kommer i
deres hænder, og dermed kommer legens praksisformer til at danne rammer for
undersøgelsen. Men de gør mere end det. Den sociale interaktion og
formidlingsdimensionen skaber, som vi har set, rum for forskellige former for refleksion,
der fører til en forståelse eller indsigt i tingen, der rækker udover den rene brug af tingen.
Børnene metakommunikerer f.eks. om, at de er i gang med at filme noget, som nogen
kommer med i. De henleder opmærksomheden på synet og dets betydning, først og

Deltagelsesdimensionen ved legen er central, fordi den åbner for fællesskaber på mange niveauer, både sociale -, praksis- og vidensfællesskaber, hvor samarbejdende processer, læreprocesser og kreative processer foregår. Det viser sig i ovenstående ved, at børnene på forskellige måder inviteres til at tage del i den leg, der foregår, når kameraet fx rettes mod dem, og at de ufortøvet går ind i legen, ligesom de også som de to drenge på den anden side inviterer sig selv ind i legen og forholdsvis uproblematisk inddrages i den leg med kameraet, der foregår. Børnenes tilgang til digitale medier har således med leg at gøre og involverer såvel en praktisk som en potentielt refleksiv forholdsmåde. Tilgangen er bred, men *media literacy* opstår i legen, som vi har set i ovenstående analyser, blandt andet fordi legens råstoffer bringes i spil med begrebet om *remixing*, som stammer fra musikverdenen og i sin oprindelige version henviser til, at ‘noget’ udsættes for ny behandling, og at der dermed opstår noget nyt, der er baseret på noget ’gammelt’. I det følgende vil jeg uddybe, hvorfor *remixing* er et vigtigt begreb i arbejdet med at tænke /formidle *media literacy* gennem leg. Derefter går jeg videre til afhandlingens anden analysedel, hvor tegneprocesser og børneooptagelser yderligere perspektiverer, hvordan vi kan forstå *media literacy* gennem leg.

**Media literacy remixet gennem leg**

Uddannelsesforsker Guy Merchant problematiserer i sin artikel fra 2013 begrebet 'skolet literacy' (Merchant, 2013, p. 158) og mener, at skolen i for høj grad prioriterer læsning og skrivning på måder, der ikke tilgodeser, hvordan børn og unge 'læser' nye medier. Han finder den 'skolede' literacy for snæver – at den ikke matcher børns brede tilgang til nye medier. Dermed er han på linje med andre forskere indenfor uddannelsesfeltet, der også ser udviklingen af et tidssvarende begreb om (media) literacy som både nødvendigt og undervejs (Kress, 2003; Marsh, 2014; Marsh & Bishop, 2014; Steinkuehler, 2010). Dette gælder også for de yngste skolebørn, hvis literacy er præget af, at de er på vej ’ind i alfabetet’ og i høj grad bruger digitale medier som ressourcer for deres media literacy.


Som det fremgår af mine foreløbige analyser, er legen central, når børn bruger digitale medier, og i forbindelse med legen optræder forskellige former for lingvistisk innovation, når børnene fx benævner spil. Det multimodale er også et tema, som ikke behandles teoretisk i nærværende afhandling, men som det fremgår, udtrykker børnene sig i praksis på flere måder samtidig, når de fx tegner spil og bruger et kamera. De benytter sig flittigt af multimodale tekster som computerspil, film osv. Temaerne er centrale i en media literacy-sammenhæng, og bevægelsen mod deltagelsespositionen indenfor feltet peger på den udvikling, som har fundet sted i forhold til mediebrugeren i løbet af de sidste 10-20 år (Erstad & Amdam, 2013). Bevægelsen fra et bekymrings- til et deltagelsesperspektiv er samtidig en bevægelse, hvor såkaldt almindelige mennesker, tidligere betegnet som forbrugere, i dag skaber deres egne medieprodukter og dermed i høj grad tager del i forskellige former for produktionsprocesser. Ifølge medieforskeren James Paul Gee er disse amatører i stand til at tage konkurrencen op med professionelle og virksomheder (Gee, 2010, p. 34). I børnehaveklassen er børnene, som vi har set det, langt fra på niveau med professionelle og virksomheder, men de over sig, når de skaber medieprodukter sammen med andre. En anden vigtig generel udvikling i denne sammenhæng er, at såkaldt almindelige brugere af internettet er involveret i processer, hvor vi skaber nye former for medietekster ved hjælp af kreative remixing- og redigeringsteknikker (ibid.). Det interessante er altså den kreative dimension, hvor man mikser og redigerer alle mulige

På baggrund af mine analyser kan jeg indtil videre samlet set konkludere, at også den ’skolede’ media literacy, der praktiseres i de børnehaveklasser, jeg har været på feltarbejde i, er for snæver. Der er et behov for at arbejde med media literacy gennem leg i børnehaveklassen, hvilket indebærer, at legens potentiale forstås ud fra børnenes perspektiv, hvor udøvelse og deltagelse står helt centralt og remix-processer, æstetiske teknikker og refleksionsmuligheder indgår, og hvor legen også omfatter mere frivole og karnevaleske legeformer. Dette bringer mig til Analysedel II, hvor jeg vil uddybe, hvad der sker, når børnene i børnehaveklasserne får mulighed for at udtrykke sig om deres computerspil i form af tegninger og børneoptagelser. Analysedel II er et resultat af min lyst til at udforske, hvad der skete, når digitale medier mere systematisk end i ovenstående hændelser indgik i skoledagen, hvilket medførte det tidligere beskrevne interventionsstudie.

Analysedel II
Interventionsstudiet faldt i to dele: Først skulle børnene tegne deres ’bedste spil’, og dernæst skulle de to og to interviewe hinanden om de tegnede spil. Tegningerne er at betragte som dokumenter og udgør således en del af det empiriske materiale (se bilag 1). Analyserne af tegningerne kræver en lidt anden strategi end hidtil. Den er motiveret af børnenes erfarings- og erkendelsesmuligheder i forbindelse med tegneprocesserne, som hænger tæt sammen med, hvad man på semiotisk vis kan kalde repræsentationsformer - i dette tilfælde fra en ’spilverden’. Jeg vil derfor begive mig ud i en semiotisk analyse af tegningerne for at forstå børnene som ’billedmagere’, fordi jeg gennem deres tegn- og billedmagersprocesser kan opnå indsigt i, hvordan de bruger og forstår den spilverden, de interagerer med, men også fordi det lægger vægten på processer, der knytter an til æstetiske teknikker og remix-processer, som vi skal se ofte er et fælles anliggende og derfor drejer sig om både deltagelse og fællesskaber. Analysen af børneoptagelserne vil bringe mig tilbage til en grounded theory-analysestrategi, hvor kodnings- og kategoriseringsprocesser leder frem til en samlet forståelse af, hvordan både tegninger og
børneoptagelser kan perspektivere forståelsen af *media literacy* gennem leg i børnehaveklassen. Først skitseres den kontekst, interventionsstudiet har fundet sted i, dernæst følger analyser af tegninger og børneoptagelser.

**Kontekstualiserende beskrivelse af framingen af tegne-spil forløbet**


Børnene blev sat i gang ved, at jeg efter tur spurgte, hvilket spil de ville tegne, og derpå opfordrede jeg dem til at sætte sig sammen med dem, der tegnede samme spil for at skabe muligheder for at danne tegnefællesskaber, hvor gensidig inspiration evt. kunne fremme processerne. De fleste valgte at tegne velkendte spilapps eller konsolspil. Denne fremgangsmåde betød, at de fleste af børnene valgte spil under indflydelse af hinanden, især deres nærmeste legekammerater. Det er derfor usikkert, om de tegnede spil faktisk var deres ’bedste spil’ - det kunne ligeså vel være deres bedste vens bedste spil. Men der var også børn, der valgte deres eget ’bedste spil’ og tegnede koncentreret alene. Da alle børn havde bestemt sig for et spil, flyttede de pladser, så de sad grupperet om samme spil. Ikke alle spil var kendte ved deres originale titler. Fire piger i en klasse besluttede fx, at de ville tegne ’togspillet’ og et par drenge i en anden klasse tegnede ’bamsespillet’. I udgangspunktet kaldte vi (børnene og jeg) spillene ved de titler, børnene gav dem, hvilke jeg efterfølgende refererer til som *børnetitler*. Undervejs i tegne- eller kæmperoptagelser dukkede nogle af de originale titler op, andre fandt jeg efterfølgende ved enten at søge på nettet eller spørge andre børn. Enkelte spil har jeg ikke kunnet identificere (se bilag 2). To piger tegnede f.eks. et spil, de kaldte ’ormespillet’. Tegningen udmærker sig ved at

Ormespillet

Ormen blev undervejs tegnet ind nederst i billedet (se den indsatte pil på tegningen) og er den eneste ’figur’ i spillet. Pigerne var ikke interesserede i at bruge kameraet. Det var tegneprocessen, der optog dem. Som det fremgår, valgte børnene selv, hvad de ville tegne, og hvor mange stykker papir, de ville bruge. Der var ikke krav om, at tegningen skulle fylde hele papiret, før man kunne få et ekstra stykke, som det ellers var almindeligt i haveklassen. Materialerne (papir og farveblyanter) var tilgængelige i rigt mål. Dette betød, at en del af børnene tegnede spil, der fylde mere end en A-4 side, og at de tapede siderne sammen til store ’spilfortællinger’ som ovenfor vist, hvor ormens bevægelse blev fortalt, mens pigen tegnede; eller de lavede spilbøger med flere siders tegninger af forskellige ’steder’ i spillet eller af flere forskellige spil. Det er karakteristisk for alle spiltegningerne, at de på en eller anden måde repræsenterer noget, børnene finder væsentligt ved spillet; enten fordi det derved bliver genkendeligt, eller fordi det har gjort indtryk - som fx de uhyggelige bamser, jeg har nævnt tidligere. Nogle af spillene er forholdsvis lette at finde blandt andre lignende spil, fordi de har én central figur: Et tog, en pingvin, en haj eller et tempel, som børnene så har tegnet. De mere komplekse spil tegnes

**Metodiske refleksioner over brugen af kamera og tegninger**

Som forsker har jeg bragt det digitale kamera ind i felten som redskab til at optage billede og lyd; børnene har hidtil været videosubjekter, og jeg har som kamerafører været optaget af at inddrage børnene som de subjekter, digitale medier fremtræder for (Pink, 2013, p. kap.4). Kameraets rolle som etnografisk visuel metode til at registrere børnenes praksisser blev udfordret af forskellige dagsordner, da børnene fik det i hænderne. Min dagsorden har været tydelig nok til, at børnene har indfundet sig i rollen som dem, der svarede på spørgsmål, mens jeg stillede med kamraet som diskret registrant, idet kamraet var lille, håndholdt og muliggjorde ansigt-til-ansigt interviews/samtaler. Men der sker en forskydning af dagsordenen i det øjeblik, børnene både er kamerabærere og videosubjekter, som vi så det i analysen af hændelserne ovenfor. For det første løftes kamraet op i øjenhøjde og optræder ikke længere diskret. For det andet er det ikke kun samtalen med tilhørende gestik, mimik og andre bevægelser, der er i fokus, men i ligeså høj grad hvad kamraet kan, og hvad der ’fremvises’ foran kamraet. Med en fænomenologisk tilgang vedrører førstepersonsperspektivet børnene, og intentionaliteten er rettet mod kamra, tegninger og ikke mindst kammeraterne. Med spørgsmål som ”Hvad skal jeg nu?” (underforstået: ”gøre med kamraet”), eller ”hvad har du tegnet” og ”hvad synes du er sjovt eller godt ved spillet” er børnene optagede af at undersøge en form for intentionalitet, der er knyttet til ”... de forestillings-, perceptions-, doms- og værdiakter.
trak således på erfaringer fra sociale og kulturelle sammenhænge, der var under indflydelse af det fællesskab, de aktuelt var indlejret i og et større kredsløb af kulturelle produkter, som de havde erfaringer med. Min analyse er som nævnt motiveret af børnenes erfarings- og erkendelsesmuligheder, der i dette tilfælde hænger sammen med repræsentationsformer fra en 'spilverden'. Analysestrategien er derfor inspireret af socialsemiotikken med det formål at forstå børnene som 'billedmagere', fordi man gennem deres tegn- og billedmagerprocesser kan opnå indsigt i, hvordan de bruger og forstår den spilverden, de interagerer med; men også fordi det lægger vægten på kreative skabelsesprocesser. Repræsentationerne af spil, som de fremskriver i tegningerne rummer spor af semiotiske tegnprocesser, der griber ind - og udveksler - i børns erfaringsfællesskaber og praksisser. Den form for selektion og produktion af tegn og billeder er knyttet til narrative strukturer, hvor det, der giver mening og betydning for børnene, indgår. I de tegnede forløb var det således karakteristisk, at børnene ofte gensidigt udfyldte 'tommeladser', når de fortalte hinanden om tegninger og spil.

Den overordnede forståelse af materialet er fortsat fænomenologisk med fokus på fremtrædende praksisser, men analysen af tegningerne trækker således også på socialsemiotikken for at få sat ord på, hvad der er på færde i tegningerne. Den socialsemiotiske mellemregning vil siden blive indhentet af et kulturanalytisk perspektiv på fortællingerne om spillene for at bringe analysen tilbage på sporet. Tegningerne og dernæst børneoptagelserne vil således blive analyseret under hensyntagen til både kontekst og sociale og kulturelle interaktionsprocesser.

**Tegnfællesskaber og interplay: En opgave uden facit**

Som nævnt valgte børnene generelt at sidde sammen med dem, der tegnede det samme spil. Det vil sige, at de børn, der ville tegne FIFA, sad rundt om ét bord, mens de der tegnede 'togspillet', sad rundt om et andet. Blandede grupper tegnede Minecraft og sad sammen. Jeg gentog forløbet syv gange i fem forskellige klasses og identificerede 88 tegninger med 'børnetitel' og/eller original titel (se bilag 2). Som det hyppigst tegnede spil valgte 18 børn (20,5%) at tegne Minecraft. Det næstpopulærest var FIFA, som 11 børn valgte at tegne (12,5%). De fleste øvrige tegninger var repræsentationer af populære apps

I det følgende vil jeg først analysere tegneprocesserne med særlig fokus på kategorien 'konsensus og fællesskab’, som jeg udledte tidligere, fordi der lige fra starten opstod grupperede tegnefællesskaber, hvor forhandlingerne om, hvad og hvordan der skulle tegnes, fyldte rummet. Tegningerne er repræsentationer af bestemte spil, børnene har valgt at tegne og vil derfor blive analyseret med det for øje. Det betyder, at den overordnede analysestrategi vil have rod i socialsemiotikken. Dernæst vil jeg analysere, hvordan kamera og interview indgår i den leg, der opstod omkring børnenes interviews om hinandens tegninger.

Børnenes tegninger, der alle blev udfærdiget på papir, vil blive analyseret som 'billeder’, der har en realistisk forankring til forlægget. Billeder skal i denne sammenhæng forstås bredt og lighed med, hvad der beskriver som ’images’ i følgende citat:

“Images can take a variety of forms, for example they may be paintings or drawings, photographs, films or screens, diagrams, maps or graphs. Images can be produced in different media (on paper, electronically, on glass or canvas) and can be still or moving, presented as a collage or montage, and can be realistic or abstract” (Clark et al., 2014, p. 155).
Billederne i mit materiale er tegninger, som børnene har lavet. Deres spil er repræsenteret i tegningerne og er på den måde et billede/en tegning af spillet. Det vil sige, at det er muligt at genkende ’spillet’ i tegningen, hvis man kender det. Analysen trækker således på en semiotisk forståelse af billeder som noget, der kan ’læses’:

“.., images are also language-like [...] someone somewhere has made the image, has decided what to include and exclude, what to put in the foreground, and what to cast in shadow” (Clark et al., 2014, p. 155).

Tegningernes forbindelse til forlægget beror, som det fremgår ovenfor, på forskellige valg og beslutninger om, hvad der skal være på tegningen. Jo mere simpelt spillet er (med fx kun én central figur, der skal over en vej og samtidig undgå at blive kørt ned), jo letterere er det at genkende det på tegningen, fordi ligheden med den ikoniske repræsentation af spillet i form af den app, tegningen er et udtryk for, er stor. Mimesis (forstået som repræsentation af virkeligheden) drejer sig om at efterligne spillets billede så genkendeligt som muligt. Jo mere man selv kan bestemme i spillet (som i GTA, hvor man både kan stjæle, køre og smadre biler, skyde, sparke og slå, være jaget og selv jage osv.), jo mere ’indviklede’ bliver tegningerne. Her drejer mimesis sig om at efterligne, hvad man ’gør’ i spillet, som vi også så det i ’ormespillet’ ovenfor. I særlige spil som fx Minecraft løses kompleksiteten, som det vil fremgå, ved at benytte firkanterne, der er spillets særkende, som repræsentationsform.

De centrale spørgsmål i en semiotisk kulturanalyse er som nævnt i metodekapitlet:

- Hvordan bruger børnene visuelle tegn og koder?
- Hvordan skabes og fremstilles betydninger i de særlige relationelle samspil, der er forbundet med tegne- og fortællesituationen?

For at kunne besvare disse spørgsmål føjer jeg Kress og van Leeuwen til analysen med deres begreber om at ’læse billeder’ (Kress & Van Leeuwen, 2006) - og ser dermed tegningerne som repræsentationer af ’noget’, i dette tilfælde spil. Repræsentationerne er også et udtryk for fænomenologisk reduktion. Børnene valgte bestemte tegn til at repræsentere spillet, og deres valg beroede på bestemte kriterier for, hvordan spillene bedst kunne ’beskrives’ i og med deres tegninger:

“These criterial aspects are represented in what seems to the sign-maker, at the moment of sign-making, the most apt and plausible fashion, and the most apt and plausible representational mode” (Kress & Van Leeuwen, 2006, p. 7).


Som nævnt ovenfor er det ikke skriftlighed, der er centralt, men det visuelle materiale, der har inskriptionskarakter, og dermed bogstaveligt talt er billeder på tidlig eller overdagsagtig literacy. Tegnene SIF står ikke alene, men indgår i en sammenhæng, hvor pilen peger på den tegnede figur. Ligesom EDODIEN også bedst giver mening pga. inskriptionens placering, som det kan ses på tegningerne herunder:

**Tegnefællesskabets praksis: Snyd eller socialisering?**

De børn, der valgte at tegne samme spil på baggrund af venskabsrelationer, lavede næsten identiske tegninger:
Næsten identiske tegninger af to forskellige spilapps (Ens spil 1 og 2)

Begge tegnede spil er forholdsvis enkle spilapps, og det er tydeligt, at børnene har ladet sig inspirere af hinanden eller har 'tegnet af' efter hinanden, afhængigt af hvilke normer og værdier der lægges til grund for vurderingen. De børn, der tegnede *FIFA*-spillet, brugte også forholdsvis ens udtryk. Den grønne farve, den firkantede grønsvær, målene og de karakteristiske opstregninger på en fodboldbane var repræsenteret i alle tegninger:

(Fifa 1, 2 og 3)
Spillet *FIFA* repræsenteres på lidt forskellige måder, men den gruppe drenge, der tegnede de tre ovenstående tegninger, valgte at vise grønsværens karakteristiske changering i grønne nuancer som det grundlæggende kriterie for repræsentationen af spillet. 


**Analyse af Minecraft-tegninger**


(Minecraft 2)

Analyse af tegneprocessen: Hjerter og semiotisk potentiale


"Hvorfor står der Gustav?" Analyse af GTA-tegningernes mikrokultur og bestæbelsen på konsensus

I ethvert materiale er der noget, som på interessant vis skiller sig ud. Tegningerne af computerspillet GTA er et sådant eksempel, og i det følgende vil jeg vise, hvordan de både er - og ikke er - noget helt specielt. Analogierne står ikke helt så skarpt som Minecraft’s firkantethed og FIFA’s grønhed, der ellers gjorde det muligt for andre end tegnmagerne at 'læse' tegningerne. GTA-tegningerne fremstår langt mere komplekse ved deres krimskrams-agtige udtryk og adskiller sig dermed fra tegningerne af de mere enkle spilapps. Samtidig kendes spillet kun af en mindre gruppe drenge, fordi det er PEGI mærket 18+. I løbet af mit feltarbejde mødte jeg ca. 8-10 drenge (ud af 120 børn), der oplevede GTA som
et sejt spil. Det var usikkert, om alle rent faktisk havde spillet det. GTA er samtidig et spil, der vækker voksenbekymring.

I det følgende vil jeg analysere, hvilke tegn der bruges til at gøre tegningerne til repræsentationer af spillet. Den efterfølgende analyse af interviewet om spillet viser, at intervieweren ikke kender spillet og derfor ikke kan læse repræsentationerne. Hun forstår ikke umiddelbart meningen, som i stedet skabes i og med den dialogiske praksis, der finder sted.

Den første tegning (GTA t1) er en repræsentation af computerspillet GTA2, som drengen spiller på en spillekonsol derhjemme. GTA2 står skrevet på tegningen. De mest øjnefaldende former er to tændstikmænd midt i tegningen. Under dem en firkant og tre cirkler. Cirklernes analogi med hjul skaber tegnet for bil. Den ene tændstikmand skiller sig ud ved at have to halvcirkler tegnet på overarmene, der motiverer et tegn for muskler. Tegnmagerens motivation for at skabe forbindelser mellem først mand og muskler, dernæst mellem mand og bil skal forstås i tegnproduktionens kontekst, hvor GTA2 repræsenteres ved en stærk mand og hans bil. I tegningens venstre side er en anden tændstikmand placeret i et virvar af streger. De visuelle strukturer peger på bestemte fortolkninger af virkeligheden og forskellige former for social interaktion. Tegningen er blevet til på baggrund af kendskab til et spil, hvor kriminelle gangstertyper stjæler biler, kører ind i folk, smadrer biler og kører stærkt. Hvis man tager højde for de tre halvstore orange prikker, der forbindes til bilen via to orange streger, så er det muligt at antage, at bilen kører væk fra manden i stregerne, og at den kører stærkt. I betragtning af konteksten er det sandsynligt, at meningen med repræsentationen mand+bil er, at han er blevet kørt over af bilen.
Det er med andre ord ikke en umulig opgave at læse repræsentationen af spillet, men det kræver, at kontekst og interaktion inddrages. Tegnene er specifikt kontekstafhængige og forankret i en mikro-spilkultur, som drengen er optaget af. Analogierne er fortsat konstituerende principper for de metaforiske processer, der fører til tegnene. Drengen lod sig ikke begrænse af, at bilen ikke kan bevæge sig i tegningen. Han forbandt den orange udstødning med bilen og fik dermed skabt et tegn for fart og bevægelse. Men nærhed er også et konstituerende princip, der gør det muligt at læse stregerne henover tændstikmanden til højre som udtryk for, at han er blevet kørt over af den bil, der kører væk. Her blev således tilføjet metonymiske processer til forståelsen af tegningen.

Det efterfølgende videofilmede interview om tegningen viser, at viden om spil er væsentlig, men at den samtidig på mikroniveau er kulturspecifik. Viden om spil har generelt status, men her er det samtidig en meget specifik viden, som medlemmer af den mikrokultur, der kender og spiller spillene, besidder. Det fremgår først og fremmest af, at pigen, der interviewede drengen om hans tegning af GTA2-spillet, forvekslede inskriptionen 'GTA2' med 'Gustav':

I: Hvad handler din tegning om?
B: Mmmm biler
I: Handler den om biler?
B: Altså sån hvor man kan jagte biler og man kan skyde og man kan stjæle busser, køre ind i folk og så kan man også lave en kode bmx-cykel og så kan man lave en superkode.
I: Hvorfor står der Gustav?
B: Det gør der da ikk, der står da GTA [overrasket]
I: Närh
B: Og så [pruttelyd med munden] har jeg ossov lavet – øh – en ny en, som handler om Franklin. [Finder en anden tegning frem (GTA t2)]
I: Hvad handler den om?
B: Om Franklin, så der en helikopter der - mm
I: Hvad så ham fyren der?
B: Det er Franklin og musklerne. Det er musklerne. Og det er hans bil, det er en helikopter
I: Det ved jeg godt
B: Det havde du måske regnet ud?
I: Ja, for det ligner meget en helikopter.
B: [Hi!] Ja, var det?
I: Ja
(Trans.b.o.C 030615. 2:05 min.)

Interviewets første spørgsmål 'Hvad handler den [tegningen] om' markerer en begyndelse, ligesom det afsluttende 'var' det?’ markerer en slutning. Situationen rammesættes på den måde verbalt og i enighed. Det er et fælles projekt. Spillet handler om biler, fortalte
drengen, hvilket forklarer bilens centrale placering i tegningen. Dernæst fortalte han, hvad man kan i spillet og lagde vægt på ulovlige handlinger som at skyde, stjæle og køre ind i folk. Der optræder en navngiven person med muskler og bil i forbindelse med spillet. Spillet var åbenlyst ukendt for pigen. Hun læste inskriptionen GTA2 som 'Gustav', og spurte "hvorför står der Gustav?" Drengens svar indikerede en form for overraskelse over, at hun ikke vidste, der stod GTA og svarede: "Det gør der da ikk', der står GTA". Modalpartiklen 'da' understreger det forkerte ved hendes 'læsning' af tegningen. Dette accepterede pigen med et "Nårh" og viste på den måde, at den interviewede tegnmager var eksperten. Drengen fortsatte indforstået, at spillet handlede om Franklin. Pigen havde sin opmærksomhed rettet mod tegningen og spurte "hvad så med ham fyren dér?" Drengen gentog, at "det er Franklin". Drengens indforståede tilgang til spillet blev udtrykt ved, at han omtalte spillets hovedperson med fornavn. Det blev klart, at pigen ikke spillede spillet og dermed ikke havde nogen viden om det, men hun ville gerne 'være med' til både at anerkende tegningen som en gyldig repræsentation for spillet og at interagere socialt som en ven. 'Helikopteren' (som er firkantet med hjul på tegningen GTA t2) blev vendepunktet, hvor de gensidigt anerkendte hinanden som hhv. tegnmager og -læser, men også som gyldige medlemmer af det samme mikro-viden-delingsfællesskab. Interviewet giver indtryk af, at børnene befunder sig i meget forskellige og forholdsvis lukkede spiluniverser, hvor der er stor forskel på at have spillet eller kun at have hørt om spillet. Men i selve kommunikationssituationen er det et fælles anliggende at få samtalen til at fungere, hvilket beror på samarbejde. Tegningen GTA t2 blev hevet frem i løbet af interviewet, og den

(GTA 2)
repræsenterede den stærke Franklin med musklerner. Her er analogien klar. Men
repræsentationen af helikopteren ville jeg aldrig have gættet, hvis jeg ikke havde lyttet til
interviewet. Ikke desto mindre sagde pigen: ”det ligner meget en helikopter”. Målet med
interviewet er således ikke at forstå tegningen, men at forstå hinanden. Samtidig er det
også et udtryk for, at forbindelsen mellem form og mening er motiveret af andet end
analogier. I dette tilfælde motiveres forbindelsen af to forhold. For det første af den sociale
kontekst og interaktion, tegningen indgår i, og for det andet det forhold, at børnene udøver
en frihed til at tegne, som de vil, uden at følge regler eller konventioner for ’om det ligner’.
Krimskramset udmærker sig ikke ved sin lighed med en virkelig helikopter, men i
situationen benævnes den som helikopter og konstitueres dermed som helikopter. Det
meningsfulde i interviewet er den fælles oplevelse af tegningen og interessen for hinanden.
Fænomenet helikopter kommer til at stå for noget andet end i virkeligheden (Bateson,
1972). Det både er og ikke er en helikopter. Framingen er igen væsentlig, fordi den skaber
en forbindelse til legen. Da pigen har konstateret, at det ligner meget en helikopter,
udbryder drengen Hi og bekræfter med ’ja’. Det lille glædesudbrud vidner om, at det er
noget, ’vi leger’. Helikopterens symbolske værdi træder frem som et tegn på enighed og
venskab, der ikke baserer sig på analogier, men på viljen til leg. Dette kan også forklare,
hvorfor repræsentationen af spillet og interviewet om spillet ikke giver anledning til
bekymring blandt børnene. Pigen, der ikke kendte spillet undrede sig ikke over indholdet:

”.... jagte biler og man kan skyde og man kan stjæle busser, kore ind i folk og så kan
man også lave en kode bmx-cykel og så kan man lave en superkode”.
(Trans.b.o.C 030615)

I den første analysedel blev børnenes praksis med GTA forbundet med kategorien
’repræsentation og virkelighed’, der blev forankret i empirien af tilhørende dimensioner
som ’det mærkelige og sjove’, der netop knyttede sig til begreber som ’destruktion’, ’den
omvendte verden’ og ’det frivole’. Her drejer det sig om noget andet. Min analyse viser, at
forståelsen af spillet og spillets status afhænger af det fællesskab, det indgår i. Konsensus
opnås af forskellige grunde i de indledende interviews om GTA og her. I de indledende
interviews er der konsensus om, at GTA har status, fordi deltagerne har kendskab til
spillet, og de finder ’den ulovlige dimension’ ved spillet ’mærkelig og sjov’. Det stilles der
ikke spørgsmål ved. I dette interview udøves konsensus som en ligeværdig og generel
interesse for computerspil med den implicitte legeformel ’så sagde vi’ - og det, ’vi’ sagde, var, at det ligner meget en helikopter.

Det kommer også til udtryk i næste afsnit, hvor det at spille samme spil skaber rum for en særlig form for videndeling, der beror på kendskab til samme spilverden.

*Minecraft-bordet: Videndelingsfællesskaber*


(videoobservation 160615)

Gennemskrivningen af den videooptagede deltagerobservation viser, at børnene i løbet af samtalen havde tre forskellige bud på det uhyggeligste monster i *Minecraft*, men opnåede enighed om, at det var en drage ved navn Havagrain (Herobrine). Men der er flere

En lignende ordveksling finder sted lidt senere, hvor talen falder på ’en underverden’:

(videoobservation 160615)

Drengens reaktion på ’bedrock’ er bemærkelsesværdig: Han stoppede med at tegne og så overrasket ud. Han kendte tilsyneladende ikke ordet, men det vakte hans opmærksomhed. Der var noget interessant ved det ord, som ikke fremgik klart. Men han rettede i første omgang pigen, for det han troede var en misforståelse fra hendes side. Måske for at demonstrere sin videns forrang, eller også fordi han anede en forbindelse mellem ’bedrock’ og ’underverden’. Jeg spurgte pigen, hvad *bedrock* er, og hun svarede: ”*man kan ryge ned, hvis man banker, så ryger man ned og dør*”. Den femte dreng fortsatte med at tale om at ”grave helt ned i jorden [...] og jeg dør ikk engang”. Mens han med smil kiggede over mod pigen.

Der tegner sig et billede, hvor både viden, færdigheder og udøvelsespraksisser udveksles i det, medieforskeren Henry Jenkins kalder ’knowledge sharing communities’, der både involverer leg og læring (Jenkins, 2006). Henry Jenkins er med til at udvikle den deltagelsesdiskurs, der op gennem det 21. århundrede er blevet mere og mere central, når det drejer sig om børns brug af digitale medier. Han knytter videndelingsfællesskaberne til begrebet participatory cultures og internettet (Jenkins, 2009) med hovedfokus på deltagelsesmuligheder. Det er tale om en generel tendens i det 21. århundrede i at interessere sig for børns uformelle praksisser og deltagelsesmuligheder i virtuelle verdener, digital kommunikation og digital kultur, fordi der er brug for at komme til at kende børns literacy-praksisser, der ikke kun finder sted i formelle og skolede praksisser. Jenkins’ definition af participatory culture herunder er et meget præcist udtryk for, hvordan tegneprocesserne kan karakteriseres:

*”A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing creations, and some type of informal mentorship whereby experienced participants pass along knowledge to novices.” (Jenkins, 2009).*
Som det fremgår, er tegningerne ikke repræsentationer af kunstneriske udtryk, hvilket heller ikke var ambitionen. Børnene har som regel i samarbejde med en eller flere kammerater fundet frem til, hvordan spillene bedst kunne repræsenteres; oftest ved analogier. Til gengæld var engagementet og villigheden til at dele sine ideer til repræsentationerne store. Det uformelle *mentorship*, hvor mere erfarne deltagere deler viden med mindre erfarne, er også udtalt i alle mine observationer. Rollen som den vidende og erfarne spiller er velkendt, og den tager børnene gerne på sig, også selv om den viden, de måtte have om fx *bedrock* ikke er helt sikker. Pointen er, at det er en rolle, der altid ’står åben’ for deltagere i legefællesskaber. Viden er en vigtig faktor, og den bestemthed, hvormed den udøves i *bedrock*-hændelsen vidner om, at det også er forbundet med en form for magt at have den rigtige eller overbevisende og nyttige viden (Jessen, 1995). Deltagelse er en central kategori, der knytter legen sammen med kulturen. Det helt afgørende i legen er at være med, både sammen med andre, men også at være en del af de processer, der driver legen, og som på mange måder er velkendte for børnene. De digitale medier understøtter disse deltagelsesmuligheder i særlig grad. Det er nemt at være med og tage del i legende virtuelle verdener.

**Transformationer og tegnefællesskaber**


Børnene bruger, hvad der er ’ved hånden’ i deres omgang med både tegn og ting, hvilket betyder, at de forholdsvis ubesværet kan deltage i transformative processer, hvor forskellige faktorer som erfaring, kreativitet, socialitet og leg spiller ind. De såkaldt ’nue medier’ spiller en rolle og kan være med til at styrke disse faktorers orden, men de er på den måde ikke ’noget særligt’. Det giver derfor ikke mening i denne sammenhæng at tale om ’mediereferencer’ eller at give digitale medier en særstilling, eftersom det er andre
forhold, der skal håndteres. De processer, børnene indleder og indgår i, er legende, lærende, socialiserende, kreative og baserer sig i udstrakt grad på, hvad børnene har erfaringer med. Tegningerne er også et *remix* i lighed med de lege, der blev leget udenfor på skolens legepladser, som havde åbenlyse mediereferencer (Planes og 'levels', wilde venner osv.), og den kameralæg, der fandt sted om 'spilbogen'.

"...they are remixes in which children draw on various referents including 'common cultural source material' to develop shared language and activities which fit their particular social circumstances" (Burn & Richards, 2014, p. 133).

Tegningernes bidrag til forskningsspørgsmålet

Et af de spørgsmål jeg søger svar på i afhandlingen, er hvad der sker i børnehaveklassen, når digitale medier indgår. Som beskrevet ovenfor fremgår det for det første, at de digitale medier har stor betydning i børnehaveklassebørnenes hverdag som noget, de finder mening ved. For det andet forstår børnene at repræsentere spilmekanismer både metaforisk, metonymisk og symbolsk i deres tegnede versioner af computerspil, hvorved de demonstrerer, at de er habile brugere af computerspil med et solidt kendskab til spillenes mekanismer, samt at de er i stand til at reflektere den praktiske viden, de har om at spille spil, i transformative tegneprocesser. Spillene fungerer med andre ord som råstof i tegneprocesserne, hvor både tegninger og fortællinger om tegninger indgik, og det var som nævnt overraskende uproblematisk for børnene at transformere spillenes tredimensionale og dynamiske univers til tegningens todimensionale og statiske univers. For det tredje valgte børnene forskellige strategier til at repræsentere spillet; som nævnt benyttedes forskellige former for imitation, der dækkede et spektrum fra høj grad af lighed i de ’ens’ tegninger til metaforisk lighed, metonymisk nærhed og symbolsk repræsentation i f.eks. Minecraft og GTA-tegningerne. En helt anden strategi var at tegne selve spilprocessen som i ’Ormespillet’. Endelig for det fjerde viste det sig, at både den sociale dimension og spillenes kompleksitet havde betydning for udtrykkets beskaffenhed. Børnene lod sig således inspirere både af hinanden og spillene i tegneprocesserne.

hvor børnene så at sige efterlader deres ’spilverden’ uden for skolen, selvom noget peger i retning af, at præcis denne spilverden rummer righoldige muligheder for abstrakt og refleksiv tænkning, fordi den åbner for produktive *remix*-processer, hvor mimesis i forskellige former optræder, æstetiske teknikker udores og børnene bliver tegn- og billedmagere. Denne dimension er vigtig for deres forståelse af den spilverden, de tager del i hver dag, fordi transformations- og *remix*-processerne skaber rum for at udtrykke sig abstrakt og refleksivt og dermed vil kunne bidrage til børnehaveklassebørnenes *media literacy*.

**Børneoptagelser: Kamera og interviewformel omskrives til leg**


I det følgende vil jeg analysere, hvordan kameraet og interviewformlen omskriver interviewsituationerne til leg samt vise, at netop den dynamik, der skabes af alle de roller, børnene kan tænde ind i og ud af, og den interaktion, kameraet inviterer til, åbner ’legerummet’ for mere ustyrlige former for leg, hvor det bliver muligt at prøve forskellige ting af samtidig med, at dynamikken skaber et *media literacy*-potentiale.

Udover tegningerne blev der produceret 114 børneoptagelser, hvor børnene håndterer kameraet og på min opfordring anvender interviewet som formel for samtaler med hinanden med en varighed på op til 14.00 minutter. Der blev lavet lige så mange småoptagelser på under 10 sekunder, som jeg ikke har transskribet og analyseret. De består alle af metakommentarer om optageprocessen som ”nu optager den”, ”den er stoppet”, ”jeg skal filme V”, ”hihihihi, jeg står og filmer”. Samme slags kommentarer indgår også i de længere optagelser, som jeg derfor har koncentreret mig om. Børnene bestemte selv optagelsernes længde, og de fleste varede under fem minutter. Som ovenstående kommentarer antyder, var kameraets funktioner noget af det, der interesserede dem ved processen. Derfor blev tænd/sluk-funktionen hyppigt anvendt, hvilket kan forklare
interviewenes længde. En anden praktisk grund til optagelsernes forholdsvis korte varighed var, at børnene var to om et kamera og skulle skiftes til at ’interviewe’ hinanden. Som nævnt tidligere var kameraet et redskab, der medførte en særlig position, og det var derfor attraktivt at være i besiddelse af. Dette affødte en dynamik, hvor kameraet kom til at gå fra hånd til hånd: ”Nå, nu er det din tur” eller ”V, hvornår er det min tur igen?”. Flere af de 114 optagelser har samme kameralører og videosubjekt(er) og drejer sig om de samme tegninger, både fordi tænd/sluk-funktionen blev testet, og fordi de skiftedes. Dynamikken vidner for det første om en forståelse af ’at skiftes’. I de to forårs-SFO’er løste børnene udfordringen ved at inddrage tilfældighedssprincippet, der knytter sig legen ’sten-saks-papir’, når de skulle afgøre, hvem der først skulle være i besiddelse af kameraet. For det andet førte børneoptagelserne til en livlig aktivitet i rummet, der kun i et enkelt tilfælde var en udfordring for de involverede professionelle. Og det skyldtes i høj grad, at jeg i det tilfælde ikke havde fået kommunikeret klart og tydeligt, at kameralerventionen var en ligeså vigtig del af processen som tegningerne. I alle de andre seks tilfælde blev aktiviteten bedømt positivt med kommentarer om, at børnene syntes, det var sjovt og var engagerede. Der var en form for usikkerhed vedrørende læringspotentialet med bemærkninger som ”... og de lærer nok også noget af det”. Sagen drejede sig for mig ikke om det kognitive læringspotentiale, men om hvordan det digitale kamera i denne sammenhæng kunne skabe hændelser, hvor media literacy opstod.

Med udgangspunkt i nye barndoms- og børnekulturstudier var jeg metodisk optaget af børns deltagelse og perspektiv i genereringen af det empiriske materiale. Inspireret af Jackie Marsh’ begreb om ’children as knowledge brokers’ (Marsh, 2012) iværksatte jeg tegneforløbet, hvor børnene skulle interviewe hinanden om deres tegninger, eftersom spilbogshændelsen rent faktisk leverede viden om børns brug af og forståelse for digitale medier. Idéen var at undersøge børns leg med digitale medier ’indefra’ med det, man kunne kalde et ’bottom-up’ perspektiv, og her kunne den empiriske viden med fordel suppleres af det, jeg i planlægningen af forløbet benævnte ’børns interviews med børn’. Jeg forestillede mig, at børns spilbogserien og tilhørende fortællinger ville være velkendte for jævnaldrende, og forhåbningen var, at en form for ’insider-viden’ kunne give noget ekstra, som mine egne semistructurerede interviews med børnene ikke ville kunne fange. Netop det velkendte ved spillene skulle imidlertid vise sig at blive kontraproduktivt for interviewene, der ikke kom til at fungere som interviews. I udgangspunktet havde jeg
forestille mig, at det ville være muligt at styre fortællingerne om børnenes spil ved at lade kameraet danne rammen for 'børns interviews med børn' om deres spiltegninger og ved at præcisere, at interviewet skulle dreje sig om at stille bestemte åbne spørgsmål, så de fik 'noget at vide' om det spil, det andet barn havde tegnet. Spørgsmålene skulle især dreje sig om, hvad der var godt eller sjovt ved spillet, og hvad man gjorde eller kunne i spillet - for på den måde at få en dybere indsigt i, hvilke former for media literacy, der opstod i samtalerne om deres interesse for computerspil:

Figur 9


For at få styr på det ret ustyrlige materiale, børnene har være medskabere af, lægger jeg ud med en åben kodning (Brinkmann & Tanggaard, 2010), dvs. med at klassificere mit materiale med grounded theory-teknikker for at få sorteret de 114 videofilmede interviews i sammenlignelige kategorier. Kategoriseringen tager sin begyndelse i aktørperspektivet, hvor børnene, som vi har set, er i en kategori som deltagere. I dette tilfælde udvides

46 Klammerne forsøger fonetisk at gengive, hvad børnene sagde.
kategorien med intervieweren og den interviewede. Spørgsmålet, der rejser sig i forhold til denne kategori, er hvordan de forholder sig til de teoretiske koder og begreber.

Første åbne kodning anskueliggør en kompleksitet, der skabte både dynamik og heftig aktivitet:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kategori: Deltagere</th>
<th>Begreber:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- Barn: Interviewer og kamerabærer</td>
<td>- Spørgsmål, filmer, rolle</td>
</tr>
<tr>
<td>- Barn: Interviewede, videosubjekt og tegner</td>
<td>- Fortællinger, tegner, rolle</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Begreber:</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>----------------</td>
<td>----------------</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Mundtlighed:</strong></td>
<td>Udtale</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Innovation:</strong></td>
<td>Børnetitler</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Skriftlighed:</strong></td>
<td>Nye ord:</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### TEKNISK PRAKSIS

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Kategori:</strong></th>
<th><strong>Mediekendskab</strong></th>
<th><strong>Egenskaber:</strong></th>
<th><strong>Dimensioner:</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Begreber:</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Kamera:</strong></td>
<td>Funktioner: Tænd, slu, zoom</td>
<td>&quot;zoomer helt ind på øjet&quot;</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Viden:</strong></td>
<td>Platforme: ipad, telefon, computer osv.</td>
<td>&quot;jeg spiller det på Ipad og computer og playstation&quot;</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### LEGEPRAKSIS

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Kategori:</strong></th>
<th><strong>leg</strong></th>
<th><strong>Egenskaber:</strong></th>
<th><strong>Dimensioner i empirien:</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Begreber:</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Roller:</strong></td>
<td>Den appellerende</td>
<td>&quot;hva’ ska’ jeg spørge om?” &quot;hvad var spørgsmål to nu?” Både den direkte instruerende hvor der hviskes, hvad der skal siges, og den indirekte: ”..må vi se, hvad du har tegnet”, ”..vil du vise os..”. ”ja, jeg kan da se, du har fundet den blå” ”så zoomer vi lige ind...” ”se, hvad X gør...”. hvor blyanter sættes under næsen, der laves prutte- og</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Den instruerende:</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Den kommenterende:</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Den pjattende:</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
| **Refleksivitet** | **Eftertænksomhed:** | **”Hva’ syns du er morsomt..?”**  
**”Hva’ er det sjove...”** |
|---|---|---|
| **Metakommunikation** | **Adresseer fortælle-, filme-, interviewsituationen** | **Når du har filmet...**  
Jeg optager en film med dig  
Du skal spørge mig om noget  
X: ”Du ved da godt, hvad Skylander går ud på!”  
Y: ”Nej, jeg skal vide det”  
Er du færdig med at fortælle? |
| **Narrativer** | **Begyndelser – slutninger:**  
**Plot:**  
**Handlingsverber:**  
**Receptionsopmærksomhed** | **”hvad går det ud på”**  
**”Var det det?”**, ”er du færdig”  
Og så... og så...  
Løbe, flække, spille,  
”Nu skal jeg fortælle dig..” |
| **Interaktioner med kamera:** | **pjat, grimasser, facework**  
- **teknisk:** undersøgende og eksperimenterende | **Close-ups af øjne og åbne munde, prutte- og pjattelyde mv.**  
Zoom, panoreringer, tiltninger osv. |
| **Viden:** | **- navngive spil, spilplatforme, spilfigurer**  
- **narrativer om spil**  
- **videndeling, videnfællesskab, uvidenhed** | **Ipod, tablet, xbox osv.**  
Skylander, Franklin osv.  
Kender spillets ’handlingsforløb’ og karakterer, f.eks.: ’Luigi er Marios lillebror’  
’Mener du bedrock?’  
’Hvorfor står der Gustav?’ |

Den lingvistiske praksis udgjorde en væsentlig del af den generelle literacy, der knytter sig til aktiviteten, og var samtidig et bidrag til legens dialogiske praksis. De tekniske praksisser udøvedes, idet børnene fik kameraet i hænderne, og det således blev muligt at undersøge ’tingen’ som en potentiel ressource til leg. Hvilket førte til den tredje praksis, som er legens, og som viste sig at være den praksisform, der på forskellige måder rammesatte ’interviewene’. Det er derfor legepraksis, der i det følgende vil være genstand for analyse.

Her skal børnenes direkte adgang til digitale medier og den leg, der opstår, blive analyseret for at bidrage til en forståelse af, hvad media literacy er i legen med digitale medier. Først
med fokus på de roller og narrativer, der knyttede sig til optagelserne; de fire roller, jeg har kategoriseret, er kommunikationsformer, der med rimelighed kan siges at høre til interviewet som genre, men samtidig er det velkendte roller i legen. Kameraet spiller også en rolle - især i forbindelse med den hyppige anvendelse af instruktions- og kommentatorrollen. Dernæst vil jeg analysere, hvordan ’pjat’ viser sig at være produktivt for børnenes media literacy, når de interagerer med et kamera.

**Analyse af roller og narrativer: Interaktionsprocesser**

To drenge tegnede *Minecraft*. Den ene (I) indledte interviewet af den anden (Y), idet kameraet blev tændt, med ordene: ’Så er vi i gang’. ’Vi’ markerer, at det er et fælles projekt, hvor noget sættes ’i gang’. Det imperative ’så’ indrammer begivenheden og indikerer samtidig handling. Et forløb af narrativ karakter sættes med andre ord i gang, hvor I først indtager rollen som kommentator for dernæst at stille spørgsmål, som han selv svarer på, og efterhånden instruerer han både, hvad X skal gøre og sige:

```markdown
[...]
I: okay .... Ja, jeg kan da se, du har fundet den blå, du skal til at farve den ... øhm ...
og, hva går det her spil så ud på?
X: at ... øh man slår jo zombier
I: ja, og hvad mere?
X: og så øhm ...
I: creepere
X: og man ska oss slås imod nogen creepere.
...
(Trans.b.o.A 010615)
```

Samtalens udvikling omkring den rolle, I indtog som instruktør, hvor han stillede spørgsmål på en måde, der dikterede X at svare - og henimod slutningen af optagelsen også dikterede, hvad han skulle svare:

```markdown
[...]
I: hvad får man ud af edderkopperne? (hvisker) Spind
X: spind
I: og hvad kan man så lave ud af det spind? (hvisker) En bue
X: en bue
I: nå, så ka I se der, det er diamanten. Skal du ikke til næste side?
X: Jo, så jeg bare lige lave den
[[...]]
I: Så zoomer vi lige ind der på X der, der tar tape ud, så ska vi se, hvad X gør med tapen.
[[...]]
I: Hvordan laver man et hus?
X: Da tegner man nogen firkanter
I: Jamen altså i spillet
```

215
**X:** Der går man ind på så noget, hvor der er masser af ting, hvor der står nogen prikker. Hugger noget træ...

**I:** (hvisker) Og så laver man det om til nogen planker

**X:** Og så laver man det om til nogen planker

**I:** (hvisker) Og så kan man bygge et hus ud af det

**X:** Og så kan man bygge et hus ud af det. (hvisker) I, hvornår er det min tur igen?

**I:** Jamen, vi skal kun gøre det én gang. Jeg intervjuer dig, jeg ka ikk finde ud at sige det. Sig jeg er på toilettet.

(Trans.b.o.A 010615)

Den form for direkte instruktion som I praktiserede, fandt sted i mange af interviewene, fordi børnene indbyrdes kendte spillene og blev fristet til at foregribe begivenhedernes gang. Som tidligere nævnt indgik kameraet i interaktionsprocesserne som et ting, der var værd at besidde, hvilket også kan være medvirkende årsag til, at kameraføreren ofte udøver en rigid form for styring af situationen, der i ovenstående tilfælde omskriver videosubjektet til marionetdukke og dermed kameraføreren til dukkefører. Deres hvisken metakommunikerer det forhold, at de godt ved, at det de gør, er noget andet, end det de ’rigtigt’ skulle gøre. De distancerer sig til interviewet med deres hvisken. Det bliver et ’som-om’ interview, fordi præmissen for interviewet ikke er autentisk. Indirekte fremgår det, at børnene godt ved, at de begge kender svarene på spørgsmålene, fordi de begge er Minecraft-spillere. Andre steder fremgik det forhold langt mere eksplicit:

**I:** Hvad går det ud på?

**Y:** Du ved da godt, hvad Skylander går ud på

**I:** (hvisker) Nej, det er det jeg skal vide

(Trans.b.o.A 010615)

Distancen til interviewet skaber en ny situation, der med Bogost’s udtryk kan forklares som et øjebliks ’ironoia’, hvor det bliver klart, at interviewet som metode til at indsamle viden om kammeraternes spil ikke duer. Ironien opstår med den hvisken, der metakommunikerer, at dette ikke er et interview, men vi lader som om. Interviewet omskrives - i lighed med kameraet – når børnene håndterer det. Det bliver en del af den leg, der opstår, fordi det i hænderne på børnene inviterer til at finde et nyt greb på situationen:

“*Ironoia flares up when we fail to allow an object, event, or situation to be what it is. But play invites us to find new purchase on those situations*” (Bogost, 2016, pp. 111-112).

Som Bogost antyder, bruges den ironiske distance til interviewet for at finde et nyt greb på situationen, der således kan udføres og dermed omskrives til ’legegrund’. Interviewet indgik som legeformel eller som en teknik, der kunne improviseres over (Mouritsen, 1996),

Som det er fremgået, brugte børnene blot det 'vedhåndenværende' og omformede råstoffet (kameraet) og en kommunikationsform (interviewet) til leg, mens de undervejs indtog roller, optrådte, forhandlede, pjattede, udforskede og undersøgte. Men deres adgang til et digitalt kamera gjorde en forskel, der åbner mulighed for at tale om børneoptagelserne som *media literacy events* (Barton & Hamilton, 1998), fordi legens eksplorative dimensioner og børnenes hverdagserfaringer bragtes i spil. Det viser sig nemlig, at børnenes direkte adgang til digitale medier gør en forskel for deres *media literacy*.

**Kamerapjat: Benspænd skaber ny kontekst**

Den sidste rollekategori, den pjattende, understregede kameraets vigtige funktion som redskab i leg, idet 'interviewet' her ofte blev afsporet og kom til at dreje sig om noget helt andet end at finde ud af 'noget om spil'. Her åbnede kameralegen for det, Mouritsen kalder "punktvise organiserede udtryk knyttet til øjeblikket såsom rytmisk lyd, pjat, plagerier, gangarter og lydarter" (Mouritsen, 1996, p. 11). I en forholdsvis lang børneoptagelse (13:56 min.), hvor to piger tegner, da en tredje tænder for kameraet, indledes der med et åbent spørgsmål: "Hva ska' jeg så?". I kameraets synsfelt er et close-up af den ene af pigerne, som samtidig sætter sin farveblyant under næsen. Pigen med kameraet griner, og det håndholdte kamera vipper op og ned. Anslaget giver anledning til en lang række pjattende interaktioner:

*Y: Okay* [Griner] *hvadden gör man?*
X: Ad, Z [pigernes griner, fordi Z sætter tuschen fast under næsen]
X: Gør det igen – gør det igen
Alle: Griner og pjatter
[...]
(Trans.b.o.B 020615)

Den anslåede stemning var pjattende - eller med Skovbjergs perspektiv 'euforisk' - og selv om der undervejs fortælles om spillet Subway Surfer, forblev stemningen euforisk udadvendt og ekspessiv (Karoff, 2013, p. 120). Kamræt forstærkede euforien med det blik, der blev konstituerende for situationen, hvor nærbilder af næser, hår og munde skabte absurde repræsentationsformer:

Y: Ved du hvad Z, jeg kom til at intavjuje X's hår mens du snakkede [...] Hun lænede sig bare lige indover ... og så var det der [X læner sig ind foran kamræt igen] og så var det der igen.
[...]
Z læner sig frem mod kamræt og 'vrænger ansigt'
Billedet bliver uklart – zoomet helt ind på 'noget' [uvist hvad] – kamrætteren bevæger sig rundt
Der grines i en længere [pause]
Y: Nå, nå er det næse? [zoomer ind på en næse]
Griner
Kamræt kører rundt
(Trans.b.o.B 020615)

Kjetil Sandvik peger på, hvordan netop kamræt tydeliggør iscenesættelsen og dermed metakommunikationen, både når der 'filmes' og interviewes. I dette tilfælde konstituerede metablikket en form for selviagttagelse forbundet med 'pjat' samt en euforisk stemning.

der åbnede muligheder. Bogost peger på dette paradoks som noget, der er karakteristisk for legen:

“Play is a paradox: It is an activity of freedom and pleasure and openness and possibility, but it arises from limiting freedoms rather than expanding them” (Bogost, 2016, p. 116).


Kamraet spillede en vigtig dobbeltrolle som metode til at registrere tegneforløb, samtaler og tegninger, men blev samtidig katalysator for interaktions- og legeprocesser/praksisser, så snart børnene fik det i hænde. I flere tilfælde blev zoomfunktionen fx anvendt til både at fokusere på bestemte ting på tegningen, mens det i næste øjeblik rettedes mod det andet barns øje eller mund:

```
Y: Prov' lige sug [zoom] ind i det her [tegningen]
K: Okay [flytter kamraet] åh, jeg kan se dit øje
Y: Prov' lige sug helt ind i mit [rækker tunge]
K: Prov' lige og gør ... ræk tunge
(Trans.b.o.D 160615)
```

Som det fremgår af ovenstående uddrag fra børnenes omgang med kamraet, er tilgangen udtalt eksploétat. 'Prov' lige' gentages tre gange med henvisning til kamraet. Kamraet er ifølge Sandvik: "...et væsentligt kreativt værktoj i selve legen", hvor "kamraets eksterne blik spiller en særlig rolle i forhold til det metablik, som børnene indstifter i legen" (Sandvik, 2008, p. 81). Herefter får den ene en 'god idé' og indleder en sætning med en formel for leg: "*Hva’nu hvis vi tar billeder af det her?*" Herfra drejer det sig ikke længere
om hverken spil eller tegninger, men om at hoppe i ’de blå puder’. Til gengæld er kameraets eksterne blik fortsat konstituerende for den initierede leg. I dette tilfælde er både interview, tegninger og spil helt ’ude’ af legen, men oftest forblev interviewformlen en del af legen, og oftest tog ’legen’ udgangspunkt i tegning og/eller spil.

Kameraet fungerede også som katalysator for den frivole leg. Den del af legen er ifølge Sutton-Smith forbundet med ubehag for voksne, fordi den udfordrer ideen om play as progress:

"Most adults show great anxiety and fear that children’s play behavior, if not rationalized in these ways, will escape their control and become frivolous or become an irrational representation of child power, child community, phantasмагoria, and childish ecstasies. Play as progress is an ideology for the conquest of children’s behavior through organizing their play (Sutton-Smith, 1997, p. 205).

Ikke desto mindre lader det til, at netop den frivole dimension ved legen åbner for både eksplorative strategier og legemod.

**Spillerum, legegrund, media literacy-events: Legen som konstant**

Børnenes muligheder for at udtrykke sig om deres computerspil i form af tegninger og børneoptagelser er nu blevet belyst ovenfor ud fra børnenes position og med særlig opmærksomhed på legen. Analysen viser, at der er behov for en bredere forståelse af leg end den, der knytter sig til en ’skolet’ forståelse, hvor leg oftest anses for at være et middel til at opnå bestemte mål. I det øjeblik der skabes både indirekte og direkte adgang til digitale medier, tager børnene dem i brug på forskellige måder. Tegneprocesserne betonede vigtigheden af overhovedet at anerkende tilstedeværelsen af børns ’digitale liv’ i form af den spilkultur, som har betydning for dem, og som skaber mening i både sociale og kulturelle sammenhænge. De viste, hvordan et indgående kendskab til spil og spilmekanismer gjorde det muligt at transformere fra et medie et andet, og at der i processen samtidig blev skabt rum for refleksion og for at udtrykke sig abstrakt. Den direkte adgang til digitale medier skabte en anderledes dynamik og bevægelse, hvor grunden til leg blev lagt af de ting, der var adgang til. Den viste samtidig, at det at have kameraet i hænderne gav anledning til at undersøge og udforske de muligheder og begrænsninger, der bød sig. Børneoptagelserne demonstrerede også, at deltagelse og udfoldelse i leg drejer sig om at indgå i fællesskaber, interagere og samarbejde, og at udfoldelsesmulighederne til enhver tid vil være begrænsede af den givne kontekst, der både er socialt og kulturelt bestemt. Som tidligere nævnt kan børnene ikke gøre lige, hvad
der passer dem, men er nødt til at tage højde for det potentielle og de ressourcer, der er til deres rådighed. Spørgsmålet for børnene er, hvad der er at ’arbejde’ med, når de interagerer med hinanden og med stedets muligheder for at skabe formler til leg, der kan omskrive situationen. I børneoptagelserne blev interviewets spørgsteknik en formel for leg, såvel som kameraets blikfunktioner og spillenes narrative strukturer og øvrige repræsentationsformer. Inspireret af Bogost kan man sige, at der skabes en grund til leg. Omskrivningerne skaber anledninger til leg. ”They offer invitations to turn ground into new figure, even if just temporarily” (Bogost, 2016, p. 111). Det særlige ved digitale spil er, at de skaber grund(e) til leg. Det er på den måde ikke overraskende, at børnene ikke forveksler online og offline, digitale og analoge udtryk, fordi legen er en konstant. Det vil sige, at legen indgår i den lignon, der får deres hverdagsliv i børnehaveklassen til at ’gå op’.

De forskellige aspekter af den konceptuelle trikotomi, der er karakteristisk for forståelsen af *media literacy*, vil derfor blive yderligere udforsket i næste afsnit, hvor børns oplevelser med digitale medier vil bringe os nærmere ind på, hvordan triaden ‘adgang, forståelse og produktion/kommunikation’ bliver til *media literacy* for de yngste børn i skolen.

Analysen er baseret på grounded kodningsstrategier og komparationer, der trækker på både praksis og narratologisk teori.

**Analysedel III**

*Analyse af interviews om media literacy med børn*


Disse anslag fortjente at blive yderligere udforsket; for hvad har det med *media literacy* at gøre? Den kognitive dimension ved *media literacy* var ikke ligefrem dominerende, men det var til gengæld den produktive del. Forstået sådan at børnene ustandselig producerede omskrivninger af hændelser og situationer til leg – og at det kunne se ud, som om ’digitale medier’ ligefrem fungerede som katalysator for disse processer.

I tredje del af feltarbejdet gik jeg mere konkret til værks i min undersøgelse af børnehavesløb børns perspektiv på media literacy ved simpelthen at interviewe dem om, hvordan de oplevede at have adgang til digitale medier, hvordan de forstod forholdet mellem repræsentation og virkelighed, og hvordan de oplevede den produktive del af media literacy-triaden (Carlsson, 2013; Drotner & Erstad, 2012; Erstad & Amdam, 2013). Jeg arbejdede således ud fra en interviewguide, der skulle gøre det muligt at fokusere skarpere og mere eksplicit på, hvad media literacy er i et børneperspektiv og planlagde 6 fokusgruppeinterview af længere varighed med 12 udvalgte børn. Interviewene fandt sted i et velkendt lokale, hvor vi kunne sidde rundt om et bord på de små stole. Formålet var selvfølgelig ikke et forsøg på at passivisere børnene ved at udøve voksenhegemoni, men tværtimod i lighed med de første korte samtaler at nærme mig børnenes perspektiv ved at bringe mig i øjenhøjde (Winther, 2016) og lytte til, hvad de havde at fortælle om media literacy i børnehaveklassen.

**Analyse af børnenes oplevelse af adgang til digitale medier**
Det første spørgsmål drejede sig om, hvordan børnene oplevede at have adgang til digitale medier i børnehaveklassen. Det fremgik, at de havde adgang i meget begrænset omfang. Jeg lagde ud med at spørge, om de måtte ’spille computer’. Det måtte de ikke. Et svar lød: ”Nogen gange, men bare ikke til at spille på” eller: ”Kun hvis man har fået lov”. Adgangen er reguleret af de voksne, og ifølge børnene bruges både I-pads og computere kun, hvis der skal laves opgaver eller på anden måde læres noget. På spørgsmålet om, hvorvidt det ville være en ’god idé’, at der var computere eller I-pads i skolen, tegnede der sig stærke meninger imod den idé:

**Børns udsagn for og imod computere og I-pads i skolen:**
Børnene oplevede altså en skole, hvor adgangen til digitale medier var reguleret - og brugen af dem sparsom og forbundet med læring. Legen eller spillet med computere/Ipads havde ifølge børnene ikke plads i skolen og blev forbundet med overraskende mange negative udtryk. Børnene vidste godt, at leg eller spil med digitale medier ikke hørte hjemme i skolen, men tilsvneladende også, at det ikke billiges af de voksne; hverken forældre eller professionelle. De accepterede forbuddet, og deres argumenter afspejler en selvforståelse om, at de ikke ville kunne "styre det", hvis det var tilladt at lege med Ipad og computer. De ville ikke kunne 'koncentrere' sig eller være i stand til at lytte eller lære noget, de ville blive forvirrede og bare "rende over og spille", de ville tilmed blive "dumme i hovedet" - og det er bestemt ikke det, skolen drejer sig om, heller ikke i børnenes perspektiv. Børnene svarede ikke alle på, hvad man måtte, men i stedet på, hvad de havde prøvet. To af de interviewede børn husker, at de har brugt Ipad én gang. To andre at de har prøvet Ipad tre gange. Det er de store børn, der arbejder på computer, siger de, og deres lærer har en "stor tavle" (ML-int-1). Telefoner er kun for de store børn i "6. 7. 8. 9. klasse" (ML-int-2). Det er karakteristisk, at børnene ikke kendte de spil, skolen havde til rådighed
f.eks. på Ipads. Et par drenge ved, det ikke er deres 'yndlingsspil' og tilføjor i den forbindelse, at de ved "ikke engang hvad de går ud på" (ML-int-1). Samtlige børn nævnte også telefoner som noget, man skulle være ældre for at have med i skole. Her fremgik det, at det er forældrenes afgørelse. Børnene mente ikke, det ville være godt, hvis man måtte spille på dem i timerne; for det første så "glemmer man", og for det andet: "Man er ikke høj nok" (man er mao. for lille). Børnenes selvforståelse som nogen, der er for små (og dummel) til at have en fornuftig omgang med digitale medier, var markant. Baseret på kun 12 børns udtalelser vil det være forbundet med usikkerhed at hævde, at det gælder for alle børnehaveklassebørn; men samlet set tegner der sig en tendens, hvor børnenes omgang med digitale medier i skolen opleves som voksenreguleret, forstyrrende og unødvendig for læring. Når der rent faktisk indgik digitale medier i børnenes skolehverdag, som i tilfældet med tegningerne og børneoptagelserne, så billede imidlertid noget anderledes ud. Børnenes omskrivninger af situationer til leg muliggjorde inddragelse af de digitale medier som medspillere i processer, hvor det indbyrdes spil og samarbejde spillede vigtige roller, ligesom en eksplorativ ’hva’nu hvis’-tilgang skabte muligheder for både frivillig leg og overskridelse. Dette åbnede videre for børnenes undersøgelse af hinanden, deres tegninger og andre ting (især kameraet) og skabte fortællinger, der både omstyrtede etablerede forståelser (næsehornet) og bekræftede eksisterende forståelser af fx spilverden. I disse tilfælde blev der skabt potentielle for omskrivninger til leg, hvor media literacy kunne opstå. Børnenes oplevelse af de voksnes forståelse af fænomenet ’digitale medier og børn’ afspejler dog det bekymringsperspektiv, der er forskningsmæssig enighed om, at det er klogt at bevæge sig væk fra i lyset i af børn og unges hverdagspraksisser, hvor de i rigt mål tager del i digital leg på mangfoldige måder. Der er med andre ord behov for et perspektiv på den ’digitale leg’, der giver mening i en børnehaveklasse sammenhæng.

Det er således paradoksalt, at mens der på samfunds niveau både nationalt og internationalt er vedtagne mål om, at børn skal have adgang til digitale medier (herunder internettet) for at kunne kommunikere, udtrykke og informere sig – forvalter man samtidig samme adgang med regulering og forbud i de to skoler, jeg har besøgt. Hvis børns ’digitale’ selvforståelse er infantiliseret på en måde, så de ikke forventer at kunne ’styre det’ selv, så fralægger man dem samtidig ansvaret for at skulle styre det. For hvordan skal ansvaret for børns digitale liv forvaltes - og ikke mindst fortælles - hvis børnene lades ude af ligningen? Spørgsmålet er også, hvem der skal udfordre den digitale generation, så
børnene ikke oplever sig selv som 'små og dumme', men rent faktisk styrkes og støttes i at udvikle media literacy – i tråd med folkeskoleloven. Det paradoksale ved, at adgang til digitale medier for de yngste skolebørn forvaltes med regulering og forbud, vil jeg diskutere senere i forhold til, hvad analyserne har vist vedr. børnehavklassebørnenes gøren, kunne og viden om og med digitale medier.

**Analyse af forståelsesdimensionen ved media literacy**

For at få en idé om, hvordan børnene forstod det digitale fænomen ‘spil’, spurgte jeg om, hvad de syntes var 'særligt ved spil', hvad der var godt, og om spil var ligesom virkeligheden. Jeg var opmærksom på, at det var meget abstrakte spørgsmål, og jeg havde på forhånd ingen anelse om, hvordan børnene ville svare. De greb det an på lidt forskellige måder. Men der var overordnet konsensus om 'det særlige', som drejede sig om, at man kunne **gøre** noget og selv bestemme.

**Det særlige ved spil:**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Man kan lave ting, bygge ting (ML-int-5)</th>
<th>Kun se og høre på Netflix (ML-int-5)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Man ka GØRE det [...] at man ka gøre ting og så'n (ML-int-4)</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Det er sjovere at gøre det på en ting, der bruger strøm (ML-int-2)</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Når man bestemmer selv (ML-int-1)</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>At det er sjovt (ML-int-1)</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>At der er en skærm (ML-int-1)</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Det er lidt lissom film, det er bare en selv, der styrer (ML-int-1)</strong></td>
<td><strong>Film styrer man ikke selv</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

og fremhæver spils interaktionsmuligheder, hvor børnefællesskaber organiseres af
børnene selv med deres aktive deltagelse og kommunikation som motiverende faktorer og
noget, der kræver handlinger. Spillenes interaktionspotentiale skaber muligheder for at
omskrive til leg, og børnene oplever at være aktive og handlekraftige, når de spiller. De er
optagede af at styre og bestemme selv, hvorved legen og computerspillet ligner hinanden.

"Hvordan virkeligheden?"
Som et forsøg på at opnå indsigt i, hvordan børn forstår digitale fænomener som spil,
stillede jeg det mærkværdige spørgsmål, om spil var ligesom virkeligheden. Jeg var som
nævnt optaget af, hvad børnene forstod ved mimesis for på den måde at få fokus på ’den
skabende dimension’ ved efterligning af virkeligheden. Børnene undrede sig tilsyneladende
ikke over spørgsmålet. Otte svarede prompte nej, to svarede ”lidt” og ”nogen gange”
begrundet med, at der f.eks. også fandtes ”røde mursten” i virkeligheden, og at man f.eks.
kunne klæde sig ud som Super Mario ”hvis man havde kostumer”. Udsagnene peger på, at
børnene forstår, at spillene både repræsenterer og inspirerer en offline virkelighed. Der
pegers på en dobbelt mimesis, hvor både spillets virkelighed og virkeligheden efterlignes.
I ét af interviewene blev ’virkeligheden’ yderligere problematiseret, da jeg spurgte, om spil
var ligesom virkeligheden, og drengen lænede sig lidt fremover og spurgte:

[...]
M: Hvordan virkeligheden?
Ego: Ja, hvordan virkeligheden? Du sagde, du spillede fodbold, det er der hvor du
rører ved bolden og løber og spillet, det er jo på skærmen.
M: nåja, så så det er lidt det samme?
Ego: ja, syns du det? Jeg ved det ikke
M: Jeg synes ikke det er så meget det samme. I FIFA der skal man jo ikke så meget
løbe, der ska man jo bare trykke på knapper og så, så er det jo lidt ligesom en film,
det er bare en selv, der styrer det, hvor man kan sidde ned og kigge på og stå op og
kigge på det, og i sån sport der skal man løbe og alt muligt – det er på den måde.
Ego: Ja
M: Det er sån anderledes – det er oss anderledes fordi .. i FIFA der kan man selv
bestemme, hvad hold man vil være – jeg ka jo ikke helt selv bestemme, hvad hold jeg
vil gå til. Hvis jeg selv skulle bestemme, hvad hold jeg skulle være til, så var det...
alså, så ku jeg jo vælge det selv. Nu går jeg til fodbold, så tror jeg, så .. Jeg går jo
bare til fodbold, hvor det er tættest på – såh, kan ikke vælge klubber, man kan heller
ikke komme for sent. Det kan man ved det andet. Der er meget forskel.
(ML-1)

Det er et godt spørgsmål: ”Hvordan virkeligheden?”, og jeg forsøgte at uddybe med ord,
han tidligere selv havde benyttet om forskellen på fodbold og FIFA. Han prøvede at forstå
min tilgang til ’spil og virkelighed’ med sit ”nå ja”, der indikerede en velvilje overfor
samtalen, forstået som en situation, hvor vi taler sammen og gerne vil forstå hinanden.
Han forholdt sig positivt spørgende og interesseret overfor min tilgang, som han forsøgte at udlede: "så så det er lidt det samme?". Jeg spurgted interesseret om, hvad han syntes, og så svarede han, at han ikke syntes det var "så meget det samme", hvorefter han forklarede forskellene på at spille fodbold og spille FIFA og slutteligt konstaterede, at der er "meget forskel".


Børnenes udsagn viser, at de mestrer en dobbelt mimesis-bevægelse, og at spil er en aktivitet eller leg i lighed med andre aktiviteter, som de glider ind og ud af i løbet af en hverdag.

**Mimesis i dobbelt forstand**

Et fokus på mimesis førstået som gengivelse af virkeligheden som en enhed af handlinger og fortællende handling bringer produktionsniveauet ind som det helt centrale i arbejdet med børnehaveklassebørns **media literacy**. Drengen i ovenstående interview bragte det frem, som de øvrige børn antydede, nemlig at gengivelsen af virkeligheden opstår mimetisk, når handling og handlinger bliver en enhed; og at mimesis derfor drejer sig om det, man gør og det, man fortæller - og det man fortæller, at man gør. For børnene er det at spille spil ligeså virkelig som at gå til fodbold eller at klæde sig ud som SuperMario, for det er noget, de kan gøre, og som dermed finder sted. Samtidig forholder de sig også til, at

Den media literacy, der viser sig i interviewene om ’virkeligheden’, vedrører børnenes forståelse af digitale medier. Virkeligheden er et abstrakt fænomen, som børnene konkretiserede ved de handlinger, der knytter sig til forskellige gøremål. Deres forholdsmåde er praktisk, og derfor er det ikke nødvendigt med abstrakte kategorier som online og offline, men det betyder ikke, at de ikke forstår, hvad de har med at gøre. Tværtimod viser deres forståelse af digitale medier sig at være forholdsvis avanceret, og det er interessant, at drengen oplever selvbestemmelsen og friheden til at vælge som det, der gør spillet forskelligt fra at gå til klubfodbold. Han har altså fat i fundamentale rettigheder, når han bliver bedt om at fortælle, hvad der karakteriserer den spilverden, han dagligt indgår i. Det vil jeg uddybe i diskussionen.

I det følgende vil jeg analysere min undersøgelse af det tredje led i media literacy-modellen, der drejer sig om produktion og kommunikation. De begreber, jeg indtil videre har anvendt, bliver uddybet og perspektiveret; det drejer sig om de remix-processer og dialogiske praksisser, der indgår i omskrivningen til leg samt begreber fra narrativ teori om handling og handlinger. Jeg vil uddybe legens kommunikationsaspekt med matematiker og uddannelsesforsker Anna Sfards begreber om kommunikation som action og re-action.
Analyse af den produktive dimension ved media literacy

Sfard pointerer, at kommunikation spiller en unik rolle i menneskers liv og definerer kommunikation på følgende måde: “Communication is a collectively-performed rules-driven activity that mediates and coordinates other activities of the collective” (Sfard, 2013, p. 12). Kommunikation forstås som en aktivitet, hvor et ‘vi’ deltager ved at udføre eller udføre bestemte ‘actions’/handlinger, der efterfølges af ‘re-actions’. Re-aktioner kan være enten praktiske handlinger eller andre kommunikative moves. Tidligere har jeg vist, hvordan leg opstår, fordi børnene omskriver situationer til leg og i mange tilfælde indgår i kommunikation, som Sfard definerer den. Det vil sige, at en aktion eller en handling giver anledning til en reaktion, og at processen kan føre til, at leg opstår. Dette er f.eks. tilfældet i Hayday-interviewet (Int-1, 29.08.14), hvor drengens indfald eller handlinger skaber re-aktioner, der er med til at omskrive interviewet til leg. Kommunikationsfærdigheder er en vigtig dimension ved legen, og som vi skal se, er det ikke nødvendigvis det verbale sprog, der sætter processerne i gang, men i høj grad handlinger, der skaber mere handling.

Som det er fremgået, er media literacy ikke noget, børnene tilegner sig, men i langt højere grad noget, der opstår - ofte i sammenhæng med leg. Allerede i teoriafsnittet gjorde jeg det klart, at jeg arbejder med deltagelsesdimensionen ved media literacy, og jeg har primært problematiseret tilegnelsesdimensionen og –diskursen, fordi den i høj grad interesserer sig for det enkelte individs gradvise tilegnelse af kompetencer. En deltagelsesfokuseret tilgang til media literacy er som tidligere nævnt i familie med en socio-kulturel tilgang, hvorfor jeg i lighed med Sfard forudsætter, at ”human thinking originates in interpersonel communication” (Sfard, 2014, 2) og dermed, at media literacy kan opstå momentant og dialogisk, når kommunikation mellem børnene finder sted. Det betyder, at media literacy også kan opstå som hændelser, voksne ikke har planlagt. Mine analyser har vist, at deltagelse i digital leg forudsætter adgang til digitale medier enten konkret eller indirekte via kommunikationen, og at media literacy kan opstå i den forbindelse. Netop det dialogiske princip viser sig både i kommunikationen og i børnenes praksis, og jeg har derfor arbejdet med et begreb om dialogiske praksisser, der hænger sammen med narrative aspekter i form af de aristoteliske begreber om fortællende handling og handlinger, der igen hænger sammen med børnenes måde at interagere på. Eksempler herpå findes overalt i mit materiale. Når et barn fortæller om sin tegning af spillet FIFA -
som bl.a. illustrerer et frit svævende saksespark - og samtidig på stedet i klassen udfører et saksespark, så er der en ret konkret sammenhæng mellem den fortællende handling (i fodboldspillet var der en, der udførte et fantastisk flot saksespark) og den handling, drengen udfører (det konkrete saksespark, der ikke efterlader drengen frit svævende som i tegningen, men på gulvet med lidt ondt bagi). Drengens fortælling om saksesparket hænger sammen med de handleinger, han udfører. Disse er med Aristoteles ord sandsynlige og nødvendige for at gøre fortællingen troværdig, ligesom de også i kraft af gentagelsen (både i spillet, på tegningen og i klassen) overdrives, så det fremmer forståelsen af saksesparkets betydning og fascinationskraft. Saksesparket er på baggrund af det dialogiske princip en kendt praksis, der indgår i børnenes omgang med 'råstoffer'. Det er ikke som sådan en rutinisert kropslig praksis - det lykkedes bedst i tegningen - men en praksis, der kan udøves, fordi den er i dialog med andre velkendte praksisformer som fx at udøve et spark til en bold, hoppe, kaste sig baglæns osv.; men også fordi forestillingsevnen, der er knyttet til den fortællende handling og dermed mimesis er involveret og skaber en enhed, hvor mange elementer indgår. Børnenes praksisser er mao. dialogiske, mange forskellige 'stemmer', ting, referencer og udøvelsesformer bringes i spil, når der leges og fortælles. Børnenes media literacy opstår i og med disse dialogiske praksisser og deres omskrivninger til leg. I samme øjeblik deltagelse bliver mulig, sættes handling og handlinger i gang og skaber det, jeg hidtil har kaldt spielraum. Det vil blive uddybet i den sidste analyse af et af de seks interviews om media literacy, hvor jeg adresserede den produktive og kommunikative dimension ved media literacy ved at stille et 'hva' nu hvis’-spørgsmål: Hvis I skulle lave jeres eget spil...? De to børn, jeg interviewede, gik i gang med at opfinde et restaurant- og monsterspil i samme øjeblik:

Opfindelse af et spil
Idet jeg stillede A spørgsmålet om, hvordan 'hendes' spil ville være, svarede hun: "Aner det ikke", men tilføjede: "Jeg skal lige se, hvad der er". Hun havde ikke umiddelbart nogen idé om, hvordan hendes eget spil skulle være, men gik i gang med at udforske de ting, der var i rummet, og straks efter begyndte hun at bygge sin version af et spil, fremfor at fortælle om spillet. Man kan sige, at pigen gik i gang med at gøre tingene playable (Bogost, 2016, p. 117) eller legeværdige. Et bord, to stole, nogle plastictallerkener og -kopper blev placeret i en sammenhæng, hvor det pludselig gav mening, at der var tale om en restaurant. Tingene

47 Det er forsidetegningen
fik nye betydninger, og legen var i gang. Processerne er, som Bogost hævder, generiske og med Sfards ord et resultat af to komplementære størrelser; det kollektive og det individuelle: "that of individualization of the collective and that of collectivization of the individual" (Sfard, 2013, p. 8). Det fællesskabende element er mao. Det centrale, og børnenes indbydes kommunikation gør det muligt. Da pigen fortalte om det spil, hun havde bygget, fortsatte hun med at ’spille spillet’. Børnene kommunikerede, interagerede og skabte et spil i både kollektive og individuelle processer.


Stolene leverede bogstaveligt talt en plads til ham, og han trådte uden tøven ind i rollen som gæst i spillet. Handleringen blev framet metakommunikativt som leg, idet A sagde: "Så siger vi lige, at J, at det var ham der havde bestilt suppe og kaffe". A adresserede eksplicit handleringen som make-believe, og skiftede ydermere til grammatisk førdatid (havde bestilt suppe og kaffe), som en indikation af, at legen reflekeredes som leg (Mouritsen, 2003 ).

Aktion fulgte herefter re-aktion og skabte dynamik i legen, så den blev til i et både praktisk og kommunikativt samarbejde mellem de to, hvor deltagelse var en præmis. J deltog i A’s spil, ikke kun som medspiller, men også som medudvikler.

A fortsatte sin fortælling om spillet med at berette om, hvordan man kan opnå at få hjerter og komme videre til ’de sværeste baner’. I de sværeste baner er der én, der siger ”noget blødt og slimet”, og det fremgår, at man skal gætte, hvad det er. Imens A fortæller om de sværeste baner, ændrer hendes gestik og tonefald sig til et mere dramatisk udtryk og

---

⁴⁸ ML-6
vidner på den måde om, at vi nærmer os spillets klimaks (fig. 8). Jeg forsøger at følge hendes associationsrække ved at spørge, om man så skal gætte, hvad det er. Hun svarer ikke, men konstaterer ufortrødent: "Havregrod er blødt og slimet". I mellemtiden har J siddet og fingereret ved en plasticallerken. A kigger derhen, mens hun siger: "Hvis jeg nu var et monster, så ska J komme og slå mig ihjel". Hun rejser sig for at spille monsteret og bevæger sig fremad med armene udstrakt foran sig som en svinænder; hun behøver ikke bede J om at følge efter, det gør han som reaktion på hendes handling og tilføjer ’øksen’ - en usynlig genstand, han hugger ind i ryggen på hende, mens han siger ’økselyde’: "chi-chi-chi" (fig. 9). Han tager aktivt del i A’s udvikling af spillet. Da han har hugget den usynlige økse i ryggen på hende, lader han sig falde på gulvet og siger, henvendt til mig: "Så gør hun sådan". Handlingerne er åbenlyst vigtige og skal matche den handling, der udspilles, så kommunikationen giver mening. A re-agerer da også med det samme og lader sig falde ned på gulvet i præcis samme position som J. Hun behøver ikke sige noget, handlingen taler for sig selv (fig. 10). Udviklingen af spillet/fortællingen fortsætter efter ’monsteret er dræbt’ og følger nu spillets oprindelige logik. Initialet var det et restaurant- og madspil, og derfor kan der ved ’spillets’ slutning laves monsterboller. Herunder illustrerer en række screen-shots forløbet i billeder:

Figur 10 ML-6  Figur 11 ML-6  Figur 12 ML-6

Kommunikationens - og dermed legens - kollektive aspekt fremgår klart. Børnene er nødt til at samarbejde for at holde spillet i gang. Derudover udøver børnene deres kendskab til spilmekanismer ved at referere til ’baner’, belonninger (hjerter og monsterboller), konflikter, monstre og ’dræbe monstre’ som vigtige elementer i et spil. Den narrative progression i spillet er vigtig. De skaber sammenhæng ved at re-agere på hinandens handler, og sammen skaber de dermed også mening. De benytter sig af æstetiske teknikker, sætter scenen og spiller spillet. De skaber med andre ord rum for leg. Børnenes tilgang til at finde på et spil er eksplorativ. De søger muligheder i de ting, der er ved hånden, mens tingene og konteksten samtidig er definerende for de muligheder, der

Afrunding på analysedel III

To centrale begreber går på den ene eller anden måde igen i alle analyserne og er vigtige i forståelsen af, hvordan media literacy og leg kan forbindes. Det gælder de remix-processer og dialogiske praksisser, der skal indgå i børnehaveklassens 'spillerum' for at kunne inddrage børnenes perspektiver på digitale medier, sådan som de er kommet til udtryk i analyserne og i lyset af afhandlingens teoretiske perspektiver.

Det viste sig, at adgangen til digitale medier var meget begrænset og reguleret for børnehaveklassebørnene i de to skoler, hvor jeg udførte mit feltarbejde i 2014/15. De professionelles holdning vandt genklang hos børnene, der havde stærke meninger om, at digitale medier ikke hørte hjemme i skolen, fordi børnene i deres egen oplevelse ikke ville være i stand til at 'styre det', hvis de fik adgang til digitale medier. Denne selvforståelse hos børnene stemmer dærligt overens med både den forståelse, de har af at spille spil - hvor selvbestemmelse og frihed til at vælge vægtes højt - samt folkeskolelovens krav om at udfordre den digitale generation. Sat på spidsen efterlader børnenes udtalelser os med en fornemmelse af, at de slet ikke bliver udfordret, men snarere undervurderet. Denne tendens afspejles også i den offentlige bekymringsdebatt, som af Drotner og Erstad blandt andre er blevet omtalt som 'moralske panikker’ (Drotner & Erstad, 2012). Samlet set tegner der sig et billede af, at det at have adgang til digitale medier i børnehaveklassen

Kort opsamling af alle tre analyser: Der er brug for mere leg – for børn og voksne

Deltagerobservationer i børnehaveklasserne åbnede ligeledes felten for de voksnes praktiske omgang med digitale medier i klasserummene, og et nødvendigt begreb om teknologiforståelse dukkede frem af analyserne. Observationerne fungerede derfor som en understregning og perspektivering af de indledende samtaler, jeg havde haft med de professionelle, inden jeg bevægede ind i felten blandt børnene. Sammenligningen af børn og voksnes omgang med digitale medier blev med filosoffen Martin Heideggers mellemkomst analyseret som praktisk, vedhåndenværende og ateoretisk. Samtidig fremkom den komparative strategi med et skærpet fokus på legen som en væsentlig ressource i børnenes forståelse og brug af digitale medier, og ideen til at skabe ’spillerum’ for media literacy gennem leg opstod med inspiration fra begrebet om hybride rum (Buhl
Perspektivet på leg og den foreløbige forestilling om 'spillerum' blev uddybet med hændelser, hvor børnene fik konkrete medier i hænderne og dermed gik i gang med at udforske deres potentielle i tegne- og filmprocesser.

På baggrund af første analysedel viste det sig, at den skolede idé om både leg og *media literacy* var for snæver, og at det ville være en fordel at tilføje et bredere perspektiv på leg, der kunne rumme både den kontrære og frivole leg og dermed også give plads til den opfindsomme legekraft, der blandt andet er forbundet med Bakhtins begreb om det karnevaleske. Det viste sig også, at *media literacy* bedst forstås ud fra et hverdagsperspektiv, da *remix* -processer er en del af den leg med digitale medier, der finder sted, og som selvsagt kræver, at der overhovedet er adgang til digitale medier.


Der skal altså være plads til overskridelsespraksisser, som i *Hayday*-legen og i kamerainteraktionerne, der både er pjattede og karnevaleske; ligesom fremvisningspraksisser med "show, lir og performance” (ibid.) også skal kunne udføres, som i eksemplet med saksesparket. Leg må derfor ikke reduceres til kun at være et middel til at opnå bestemte mål; legestrategierne for børnehaveklassen bør være mere ambitiøse. Den dialogiske praksis, som jf analyserne er karakteristisk for legen, og som indgår i omskrivningen af nuet til leg, skaber mulighed for, at sprog, ting, fortællinger og

I den forbindelse dukkede noget interessant op i tredje analyse. For hvis vi interesserer os for media literacy med udgangspunkt i børnenes position, viste analysen af interviewene med børnene en både reflekteret, opfindsom og original tilgang i børnenes forståelse og brug af digitale medier, hvor basale rettigheder som selvbestemmelse og friheden til at vælge blev anset som et væsentligt kriterium ved den digitale leg. Til gengæld viste analyserne, at en 'voksen' forståelse af fænomenet 'børn og digitale medier', hvor børn anses for at være inkompetente, uansvarlige og uselvstændige, også er en del af børnernes egen oplevelse af sig selv og dermed af, hvad der forventes af dem.

Samlet set er der behov for at diskutere ideen om media literacy gennem leg med udgangspunkt i børnenes position og på baggrund af, hvad vi nu ved om, hvad børn gør, når de omgås digitale medier i børnehaveklassen på forskellige måder. Det skal endvidere diskuteres, hvordan vi kan skabe det spillerum, der er brug for i børnehaveklassebørns hverdag, hvor både børn og voksne kan færdes, og hvor konteksten (og dermed det, der er til rådighed) inviterer til omskrivninger til leg med digitale medier; idet en bred tilgang til leg og et deltagelsesperspektiv på media literacy med al sandsynlighed vil kunne støtte, styrke og udvikle børnenes (og de voksnes) media literacy.

5. Konklusion: Media literacy gennem leg
Flere faktorer har været i spil i afhandlingens behandling af spørgsmålet om, hvordan børns leg med digitale medier kan bidrage til forståelsen af media literacy i børnehaveklassen. Som det fremgår af det teoretiske afsnit om media literacy, er der tre positioner at tage højde for i børnehaveklassehverdagen. Dels to forskningsperspektiver, hvor henholdsvis bekymring og deltagelse er nøgleord, dels et policy-perspektiv med fokus
på, hvordan man nationalt som internationalt fra samfundets side ønsker at definere retningslinjerne for borgernes *media literacy*. Det har vist sig, at især de yngste børn er blevet ladt i stikken, og at der her er et stort behov for at tage fat på arbejdet med *media literacy*. Som nævnt understøttes mit studie af aktuelle undersøgelser, der har dokumenteret, at de også de yngste børn er flittige mediebrugere (Chaudron, 2015; Johansen & Larsen, 2016), hvorfra der er gode grunde til at skærpe opmærksomheden og interessen for at udvikle media literacy for og med de yngste børn. Afhandlingen viser, at det gør en forskel at arbejde med perspektiver, der tager udgangspunkt i børnenes leg, når digitale medier indgår i børnehaveklassen. Ideen om at undersøge børns digitale hverdag i børnehaveklassen ved at følge børnenes spor og lade feltdesignet udvikle sig med afsæt i børnenes leg, har vist sig frugtbar for forståelsen af, hvad der er centralt i deres oplevelse af *media literacy* i børnehaveklassen. Det er blevet slået fast, at børns legepraksis muliggør inddragelse af digitale medier på måder, hvor der kan skabes rum for at undersøge, udforske, eksperimentere med disse både teknisk, lingvistisk, kreativt og kommunikativt; ligesom der også skabes (spille-)rum for samarbejde, samspil, samskabelse, udveksling og forhandlinger af erfaringer og viden. Det har i den forbindelse vist sig vigtigt med en bred forståelse af leg, der også tager udgangspunkt i børnenes position, og hvor der gives plads til legens mere ustyrlige aspekter. Legeforståelsen må have udgangspunkt i legeteori, hvor legeteori i brug for at skabe et sprog om leg, så vi bedre kan forstå og analysere legeteori. Bearbejdningen af det empiriske materiale er analyser af, hvad der sker i børnehaveklassen på to danske folkeskoler, når digitale medier indgår - og hvordan børnenes oplevelse af digitale medier som en del af deres hverdag. Undersøgelsen har taget udgangspunkt i barnets position, og intentionen har været at forstå media literacy i et perspektiv, hvor børns leg spiller en central rolle. Dette har nødvendiggjort et socio-kulturelt og fænomenologisk perspektiv på leg, der forstås som stemningspraksisser, hvor muligheder for udøvelse, deltagelse, færdigheder og viden spiller vigtige roller ligesom de vedhånden-værende ting
og konteksten, her forstået som det 'situationsmæssige', der væves\textsuperscript{49} ind i legen, når den opstår. Det betyder, at legen ikke finder sted uafhængigt af tid og rum, men netop er forbundet med den verden, den indgår i. Legen er, fremfor en magisk cirkel for selvforglemmelse, snarere en smidig montage eller bricolage, der er under konstant og dynamisk reorganisering. Den er en måde at udforske verden på men samtidig også en tilstand og stemning med det ene formål at være i leg. Således er leg et både komplekst og paradoksalt foregående, men pointen er, at legen gør det muligt at udforske digitale medier, og at det derfor er meget afgørende, at børnene har adgang til at lege med digitale medier i børnehaveklasse, når de som 'den digitale generation' skal udfordres (jf. folkeskoleloven). Legen kan ikke udelukkes og affærdiges som unyttig, men den kan heller ikke håndteres ateoretisk som udelukkende voksenvejledt leg eller fri leg (Klitmøller & Sommer, 2015). Min undersøgelse viser, at der er brug for et stærkt begreb om leg med henblik på at kunne skabe den forandring, der er nødvendig i omgangen med digitale medier i børnehaveklasse. 

Media literacy er et både stærkt og præcist udtryk for børnernes praksisser i omgangen med digitale medier, når de tages udgangspunkt i den position, der har med deltagelse at gøre, og som har hverdags-literacy som sit grundstof. Adgang, forståelse og produktion/kommunikation kommer til at fremstå som hinandens forudsætninger i en triade, der giver god mening, hvis legen ses som et centralt anliggende med udgangspunkt i børnernes position. Det er helt afgørende at tage del i de processer og udøvelse af praksisser, der knytter sig til legen og til omgangen med digitale medier, idet den stærke forbindelse mellem leg og media literacy har med deltagelse og udøvelse at gøre. Dette peger produktions- og kommunikationsniveauet ud som grundlaget for tilgangen til media literacy gennem leg i børnehaveklasse. Kirsten Drotner henleder opmærksomheden på samme problemstilling om, at voksne (både forældre og professionelle) har en tendens til at forhindre børns adgang til digitale medier med forbud og regulering. Hun fremhæver det kontraproduktive ved den strategi, der nemlig samtidig forhindrer anvendelsen af det, hun kalder nøgleperspektivet i denne sammenhæng, og som fokuserer på, hvordan voksne kan guide børns frihed til at ytre sig online. Drotner pointerer, at vi alle er nødt til at gen- eller omtænke meningen med media literacy. Det drejer sig ikke længere kun om at udvikle kritiske færdigheder, så børnene lærer at 'gennemskue medier', eller om at alt kan løses med at udvikle børns teknologiske

\textsuperscript{49} texere=væve
færdigheder, fx ved at fokusere på kodning. Disse tilgange er selvfølgelig også vigtige, men det helt afgørende for Drotner er, at vi bliver i stand til at guide børn til frit at kunne ytre sig. Hun anbefaler derfor et langt vægtigere fokus på det, hun kalder creative skills, idet hun mener, det vil gøre børn i stand til at møde de forandringer, der uundgåeligt vil finde sted i fremtiden i kraft af den teknologiske udvikling:

“We all need to rethink the purpose of media and information literacy in view of the resources needed in the 21st century […] the pervasive focus on technological skills and on online avoidance very easily implies that adults are sidestepping the key perspective of how we may guide children’s freedom to express themselves online […] And where better to start than by advancing children’s and young people’s creative media competences. They have the resources; they already apply these in their leisure time. But mobiles and tablets are still often banned in the classroom as distracting gadgets diverting attention from the main elements of teaching. We need to turn the tables”. (Drotner, 2018, pp. 223-224)

Det er her værd at fremhæve børnenes perspektiv på, hvad der udmærker digitale medier som fx ’spil’ og sammenholde det med Drotners samfundsrelevante perspektiv. Drotner retter et skarpt fokus mod de fagprofessionelles rolle ved at tale om at guide børns frihed til at ytre sig online. Børnehavklassebørnene ytrer sig endnu i begrænset omfang online, men de er i den grad på vej og har brug for, at der skabes et fundament, som muliggør sikker og selvsikker færden på internettet i de fællesskaber, de skulle have lyst til at indgå i. Som det fremgår af mine analyser, er det særlige ved ’spil’ (med udgangspunkt i børnenes position), at man selv kan bestemme og vælge, samt at spillene skaber råderum for ’det mærkelige’ og ’sjove’. Det betyder, at forståelsen af leg ikke har gavn af at blive reduceret til en lærings-, udviklings- eller dannelsesmotor, men at det netop fremmer mulighederne for selvbestemmelse og friheden til at vælge, hvis legen forstås i et perspektiv, der er teoretisk funderet og tager højde både for legens kulturelle, sociale og æstetiske dimensioner og dens egenværdi i skolen.

Mit svar i afhandlingen er i tråd med Drotners, men præget af legen som den praksisform, der er nødvendig at arbejde indgående med blandt de yngste børn. Legen gør det muligt at inddrage andre mennesker, sprog, fortællinger og andet ’råstof’ fra hele den livsverden, børnene kender. Legens råstoffer eller ressourcer remixes i processer, der er kommunikerende og samarbejdende samtidig med, at de er produktive og kreative og kan være opfindsomme, som vi fx så det med ’opfindelsen’ af ’restaurantspillet’ og med ’omstyrtningen’ af Hayday-interviewet.
Overføres denne indsigt til den treledede idé om *media literacy*, betyder det, at *forståelsesniveauet* så at sige følger med, når *brugen* af digitale medier foregår inden for en ramme af *leg*. Dette kræver selvsagt, at der er adgang til digitale medier, hvilket muliggør i bragtagningen, der skaber mulighed for at omskrive eller igangsætte leg:

Den praktiske forholdsmåde fungerer som et godt udgangspunkt. Legen fører til en form for indsigt og forståelse, som ikke nødvendigvis er teoretisk funderet. I kraft af ’legerummet’ skabes der et grundlag for at arbejde pædagogisk med *media literacy* med udgangspunkt i børnenes position. Det forudsætter imidlertid ’adgang’ til digitale medier i en eller anden forstand, enten som konkrete genstande, som fortællinger eller andre kropslige og æstetiske udtryksformer. Børns digitale livsverden skal med andre ord
integreres i børnehaveklassehverdagen, så de mødes med interesse, forståelse og anerkendelse for det, der optager dem. For at facilitere muligheder for et øget fokus på selvbestemmelse og frihed til at vælge må voksne have en åben, nysgerrig og undersøgende tilgang til børns leg med digitale medier. Som det fremgår af ovenstående illustration af forholdene, er legen integreret i forståelsen af media literacy. Derfor må adgangen til digitale medier begrundes i legeteorien, hvor fx Skovbjergs 'legemedier' anses for at være en vigtig del af legen. Legemedier er alt det, ”man tager i brug, når man leger” (Karoff, 2013, p. 13), men i denne sammenhæng særligt digitale medier. Regulering eller deciderede forbud skal derfor ske på baggrund af, hvad der bedst fremmer etablering af ’spillerum’ for digitale medier.

**Det videnskabsteoretiske perspektivs betydning for undersøgelsen**

Som det er fremgået, har en bredspektret analyse af det komplekse empiriske materiale gjort det muligt at forstå media literacy gennem leg. Det har krævet en metodisk fleksibilitet, hvor der i det traditionelle feltarbejde blev indlejret et mindre interventionsstudie, idet digitale medier ikke indgik som en almindelig del af hverdagen i børnehaveklassen på de to valgte skoler. Man kan med rette kritisk indvende, at studiet ville have profiteret af også at inddrage skoler, hvor digitale medier spillede en betydelig og integreret rolle i børnehaveklassehverdagen. Dem var jeg også på udkig efter, men i 2014/15 var mange i forvejen involveret i forskningsprojekter med fokus på digitale medier, og to skoler afslag med den begrundelse. I kraft af mit hovedfokus på leg (som finder sted i alle børnehaveklasser) og en tilgang, hvor børnenes oplevelser var centrum for undersøgelsen, besluttede jeg derfor, at skolens digitale profil var mindre betydningsfuld. Samtidig har jeg - både via undersøgelser og en forskningsoversigt for ’media literacy + yngste børn’ - dokumenteret, at der generelt mangler fokus på media literacy blandt de yngste børn i skolen. Ved specifikt at holde fokus på legens og børnenes perspektiv blev skolens niveau for media literacy underordnet, men samtidig interessant at udforske.

Med et fænomenologisk kulturanalytisk fokus på praksisser og med børnekulturstudier og barndomssociologi som paradigmatisk felt for afhandlingen er der blevet arbejdet med borns perspektiver på forskellige måder. De er blevet inddraget i forskningsprocessen som deltagere, og deres stemmer har bidraget til indsigt og forståelse af det komplekse felt, jeg har sat mig for at undersøge; både i interviews og samtaler i forbindelse med deltagerobservationer i børnehaveklasselivets hverdag, men også i forskellige

Mit fokus på de yngste børn er begrundet i, at der ikke har været tradition for at tænke dem ind i en media literacy-sammenhæng, som det er fremgået af reviewet om media literacy. Dette afspejles også i det empiriske materiale med de professionelles forbehold overfor ‘ny teknologi’ både i det, de siger (til de indledende møder), og i måden de håndterer digitale medier i klasserummet. Der mangler simpelthen relevant viden om og erfaring med at bruge digitale medier. De er velvilligt indstillede overfor brug af digitale medier, men samtidig er det interessant, hvordan børnenes oplevelse af at have adgang til digitale medier afspejler en implicit fordømmelse af fænomenet ‘børn og digitale medier’, som ikke kun kan skyldes de professionelles indstilling, men som må komme fra voksne generelt og kan kobles til de offentlige debatter, hvor mediepanikker ofte udtrykkes. Børnene forstår sig selv som nogen, der ikke kan finde ud at ’styre det’ med digitale medier, fordi de er for små og tilmed ’dumme i hovedet’. Deres udtalelser peger på, at der på flere niveauer er brug for en ændret indstilling til fænomenet ’børn og digitale medier’ - især i den praktiske hverdag, hvor forskellige slags voksne møder børnene. Den udtalte
underkendelse af børnenes kompetencer som mediebrugere forhindrer styrkelse og udvikling af deres generelle *media literacy* og betyder, at de yngste skolebørn lades i stikken. Man kan retorisk spørge sig selv, hvem de skal gå til, når de på et tidspunkt oplever noget ubehageligt i den digitale verden, hvis de voksne omsorgspersoner giver indtryk af fordommelse og underkendelse af børnenes kompetencer? Hvem skal ’guide’ dem i den digitale verden?

Det ustyrlige ved både børn og medier kommer også til udtryk i børnenes udsagn. Det fremgår, at det er kombinationen af børn og digitale medier, som i særlig grad forekommer svært at styre. Selvom der har fundet en bevægelse sted i *media literacy*-feltet fra en bekymringsposition til en deltagelsesposition, og skønt der har været fokus på det fordelagtige ved børns uformelle omgang og leg med digitale medier i Danmark de sidste tyve år (Jessen, 1995; Jessen & Balslev, 2003; Mouritsen, 1996), så fremgår det af min undersøgelse, at der stadig er en del at gøre, og at det drejer sig om synet på den generelle problemstilling ’børn og medier’.

**Hvad med legen, det legende, fri leg, freeplay og den wilde leg?**

Ifølge legeforsker Brian Sutton-Smith vil det være en forenkling af forståelsen af børns leg kun at se den som forberedelse til ’det virkelige liv’. Hvis man konstruerer en forståelse af leg som udvikling eller læring, vil det automatisk overlade definitionsmagten af børns leg til voksne, og sådanne teorier giver grobund for en rationalisering af den voksne styring og strukturering af børns leg, hvor voksne enten stimulerer, forhandler, udelukker eller fremmer begrænsede former for leg (Sutton-Smith, 1997, s. 97). Der er tværtimod brug for at forstå legen på andre måder. I styringsdokumenterne for børnehaveklassen indgår legens kompleksitet ikke i skolens forståelse af leg; leg og det legende fremstilles som ubetingede goder, der automatisk udvikler de kompetencer, børnene har brug for i deres videre uddannelse. Styringsdokumenternes brug af ’leg og det legende’ forudsætter en form for konsensus om det nyttige og gode ved legen både for børn og deres skolegang. Men legen er ikke i sig selv hverken god eller nyttig. Leg er faktisk ikke særlig nem at få styr på, hverken teoretisk eller empirisk. Og spørgsmålet er, hvilke formål en sådan forenkling af legen tjener ideologisk set?

Forenklingen af begreberne leg, det legende og fri leg fører til ureflekterede forestillinger om legens muligheder og potentiale, som ikke stemmer overens med den empiriske virkelighed. I mit materiale er der eksempler på kontræer leg med frivole og karnevaleske
momenter, som ikke umiddelbart lever op til præmissen om, at legen har et godt og nyttigt potentiale. Hvis skolens retorik eller legeforståelse primært skelner mellem voksenstyret eller fri leg, så opstår der en modsætning mellem på den ene side børn, der leger 'frit' og på den anden side børn, der leger, som de voksne finder for godt. Det stemmer overens med Sommers tilgang og skaber grundlag for den kritik, Egelund rejser, hvor legen fremstilles enten som vehikel for læring eller som unyttig i klassisk platonisk forstand. Denne tilgang er problematisk, idet den bremser de professionelles muligheder for at opnå indsigt i børns digitale livsverden, eftersom den ofte udfoldes i den leg, der ikke er igangsat eller kendt af de professionelle.


'Det legende' betyder ifølge Sutton-Smith også, at der indenfor legens ramme leges med reglerne. Det kan være, at de legende eksperimenterer for at finde nye udtryksmuligheder, perspektiver eller medier, som fx når kamraets zoomfunktion udforskes, interviewformlen udfordres osv. Det legende drejer sig derfor i højere grad om legens processuelle karakter og er således beslægtet med en eksperimentel (lege)praksis, der åbner for ‘rum af uendelige potentialiteter’ (Blume, 2015, p. 4) og knytter an til Willet’s idé om remixing-processer.

Hos Bakhtin er det dialogiske den karateristiske epistemologiske modus i en verden domineret af heteroglossia. Når verden erkendes med et dialogisk princip, og legen fungerer som dialogisk praksis, giver det mening, at legen som grundform gør det muligt for børnene at forholde sig forhåndenværende til legens råstof. Ligesom Bateson’s ramme
er en del af legens fælles præmisser, så er det dialogiske også en præmis, der gælder for
legen. Handlingerne involverer konteksten, der hos Bakhtin har forrang over teksten, og
som udgøres af alle mulige forhold – det sociale og historiske såvel som også det
meteorologiske og fysiologiske. Konteksten er med andre ord vævet sammen med den leg,
der kan finde sted - og derfor vigtig. Bakhtins idé om det heteroglotte sprog involverer
også autoritative stemmer. Disse fremgår ligeledes af interviewene, hvor børnene
udmærket godt ved, hvad der er ’rigtigt og forkert’ i skolen i henhold til de voksne
autoriteter. De professionelle er med andre ord betydningsfulde som skabere af det
spillerum, der skal være i børnehaveklassen. Derridas idé om freeplay behøver ikke være
det fungerende princip, men skabes der indimellem mulighed for at omstyrte nuet, som vi
så det i Hayday-interviewet, vil der med al sandsynlighed også skabes bedre vilkår for at
fremme kreativitet og innovation, som folkeskolen ønsker det.

**Den vigtige erfaring og omgang med tingene: Teknologiforståelse**

Den store forskel på børns og voksnes forhold til digitale medier er ’erfaringen’. Børnene
’gør sig’ hele tiden erfaringer med digitale medier som youtube, apps og computerspil. De
udvikler på den måde sociale praksisser og skaber en ’latent dynamik’, der ændrer
kulturen, som således er et udgangspunkt for mødet med verden snarere end en substans.
Det betyder iflg. (Hastrup, 2007, p. 107), at kulturen hele tiden ’påvirkes af de nye
erfaringer, man gør sig’. Det betyder også, at erfaringer er noget ”man gør sig”, og som
dermed indlejres i den kropslige hukommelse. Det bliver tydeligt, at børnene ’har gjort sig’
 mange erfaringer med fx tablets, når jeg interviewer dem om deres spillehverv. De
fortæller ’med kroppen’ om deres erfaringer med spillet. Én spærre øjnene op og fører
hånden op foran øjnene, idet han karakteriserer noget som ’mega-uhyggeligt’. Tre piger,
der har tegnet samme tablet-spil (Penguin-app’en) holder tegningerne, som de ville holde
tablen, når de spiller med den, for på én og samme tid at vise og fortælle, hvad spillet går
ud på. De vippet tegningen, ’swiper’ med fingeren osv. Én dreng rejser sig for at vise et
saksespark, mens han fortæller om sin tegning af FIFA-spillet, og selvom han lander på
ryggen på gulvet og udbryder: ’Arh’ (det må gøre lidt ondt), fortsætter han ufortrødent med
at fortælle. Han har erfaring med ’saksespark’ fra flere sammenhænge, både digitalt og
analogt.

De professionelles manglende erfaring med både leg og digitale medier bliver en
udfordring, når det er erfaringen, der knytter subjektets egen forståelse til kulturens
kategorier. Den manglende erfaring bliver den væsentligste forhindring for forandring – både den kropslige erfaring (fordi det er sådan, verden sanses og forstås) og praktisk erfaring (fordi det er sådan, omgangen med tingene bliver forhåndenværende). Forståelsen for og erfaringen med digitale medier går gennem brugen, men som det er fremgået, mangler de professionelle grund, hvor de kan øve sig, ligesom når børnene med Bogost’s ord omskriver til leg og dermed skaber grund(e) til leg. Samtidig mangler børnene også de professionelle som guides i den digitale verden. Og der er meget at arbejde med. For det første er børnenes vidensniveau væsentligt, både hvad angår metaviiden om begreber (hvad er medier?) og indhold (aldersdifferentierede PEGI-mærkninger), ligesom teknisk viden også er det. For ifølge filosoffen Lars-Henrik Schmidt er viden et selvfølgelighedstab: ”Et sagsforhold giver ikke sig selv længere, og det bliver muligt at problematisere det, man tog for at være en selvfølge; man begynder kort sagt at undre sig” (Schmidt, 1994, p. 14). I børnehaveklassen er der som tidligere nævnt seks færdigheds- og vidensmål, hvoraf det ene drejer sig om ’It og medier’. Det ligger derfor indenfor børnehaveklassens læseplan, at de professionelle hjælper børnene med at undre sig, stille spørgsmål og undersøge den digitale verden. Børnene har ofte et fælles repertoire, som de gerne deler viden om (f.eks. videoobservationen ’rundt om Minecraft-bordet’), og på den måde vil det være muligt at arbejde med Jenkins’ videndelingsfællesskaber (Jenkins, 2009) - også blandt de yngste børn. For det andet vil børn i den leg, der opstår og sættes i gang på forskellige måder, indgå i både narrative og æstetiske dimensioner, der sætter krop og sprog i sving på eksperimenterende, kreative og innovative måder. Det fremgår af mit materiale (opfindspil-interviewet og i forbindelse med ’tegne-spil’ hændelserne), at børnenes tilgang til at ’bygge’ fortællinger er konsensussøgende og fællesskabende, dvs. der finder forhandlinger, samarbejde og gensidig motivation sted, og der udvises i det hele taget vilje til at ’finde ud af det’ sammen, når legen bliver præmissen for deltagelse. Dette har vist sig ved brugen af divergente spørgsmål og bekræftende og opmuntrende udsagn som svar: ”ja, og..” (int-10 er et eksempel). For det tredje rummer en tilgang til børns digitale verden med udgangspunkt i børnenes position muligheder for, at børnene oplever selv at kunne bestemme. Med legen som ramme skabes der potentiæle for en form for frihed til at gøre verden omvendt, som er forbundet med det kontrære, det karnevaleriske og det frivoliser. Disse former for leg opstår, som jeg har beskrevet, ofte i momenter og rummer en kraft og et mod til at forsøge sig som ’legende’ med legens rammer og muligheder, hvilket kan betyde, at noget nyt og værdifuldt opstår.
Samlet set er det derfor nødvendigt at skabe spillerum og have opmærksomheden rettet mod børns digitale leg for på den måde at kunne arbejde med media literacy blandt de yngste.

**Spillerum for media literacy gennem leg for de yngste børn**

Som nævnt er der fokus på 'It og medier' i folkeskolen, men som beskrevet i teoriafsnittet har man mest haft fokus på mellemtrinnet - og især i didaktisk øjemed. Det betød, at børns leg med digitale medier udover didaktiske aktiviteter ikke havde meget opmærksomhed på de to skoler, hvor jeg indledte mit feltarbejde i 2014, og at digitale medier var forbudt blandt de yngste skolebørn i frikvartererne.

Det er imidlertid afgørende, at der skabes adgang til digitale medier blandt de yngste; først og fremmest konkret, så det bliver muligt at omgås tingene og bruge dem, fordi det har vist sig, at en brugende omgang med tingene fører til, at tingene bliver 'til-at' lege med, og at de i legen kan undersøges og udforskes. Dermed skabes der både viden om og erfaring med digitale medier – som når børnene forholder sig til fx mimesis-dimensionen ved den digitale verden - og dermed muliggøres indsigt i de produktive dimension ved media literacy og det forhold, at medieprodukter som film og spil fx er 'noget der er lavet', at spil både ligner og ikke ligner virkeligheden. Handlingsaspektet er væsentligt, dels at **gøre** noget med tingene, dels at få muligheder for at fortælle eller skabe fortællinger. Det tredje led i media literacy-trikotomien, der drejer sig om at udtrykke sig, og som åbner for produktive processer, er helt centrale og afgørende i arbejdet med børnehavklassebørns media literacy, og her giver det god mening at tale om spillerum, der gør det muligt at arbejde med digitale medier både som noget, der produceres (af børnene) og som produkter, børnene kommer til at forstå sig bedre på ved at bruge dem i sammenhænge, hvor leg er mulig. Spillerummet skal således yde plads for, at børnene kan fortælle om deres digitale liv, men også for at digitale fortællinger skabes på forskellige måder. I spillerummet kan både kreative og æstetiske dimensioner udfoldes, også selvom det momentant skaber 'larm og ballade'. Hvis man samtidig forstår legen sådan, at nuet omskrives og dermed initieres som en overgang fra ikke-leg til leg, involveres tærskelkronotopet, hvis tid er ojeblikkets, og dermed skabes muligheder for stemningsskift og at genskabe orden af kaos.

Når jeg vælger det danske ord spillerum fremfor det tyske spielraum, som jeg i første omgang lod mig inspirere af, er det primært fordi det skal kunne bruges i en praktisk

**Spillerum for media literacy gennem leg i børnehaveklassen**

Jeg har undersøgt, hvordan børnehaveklassebørnene forstår *media literacy* og vist, at det gør de gennem leg – og at deres forståelse af *media literacy* adskiller sig markant fra de professionelles, som i denne sammenhæng mangler et fagligt grundlag at arbejde ud fra, hvorimod børnene har legen at forlade sig på. I den forbindelse har jeg foreslået, at det pædagogiske arbejde med *media literacy* i børnehaveklassen tager højde for legen som børnenes primære praksisform og derfor har opmærksomheden rettet mod at skabe *spillerum* for den digitale leg; både for at legepraksisser rent faktisk kan udøves, men også for at de professionelle kan undre sig sammen med børnene, vende verden på hovedet, eksperimentere og indgå i skabende processer vedrørende digitale medier - og med Drotners ord: "advancing children’s and young people’s creative media competences" (Drotner, 2018). Den teoretiske baggrund for *spillerummet* baserer sig på det, jeg har kaldt nyere legeteori, der har rod i barndomssociologi og fænomenologisk inspirerede kulturstudier og i forlængelse heraf en tilgang til *media literacy*, hvor deltagelsespositionen spiller den væsentligste rolle.

Siden Jessen i 1995 vendte sit etnografiske undersøgelsesredskab kameraet mod børnenes praksisser foran skærmen - fremfor mod det ’farlige’ indhold på skærmen - har forskere indenfor lege-, medie- og uddannelsesfeltet været optagede af at få bøns perspektiver inddraget i langt højere grad i forståelsen og udviklingen af *media literacy*. Samtidig er feltet stadig en kamplads, hvor bekymringsperspektiv, svag teknologiforståelse og mediepanikker dominerer. Mit studie viser for det første, at *media literacy* skal forstås i en kontekst, hvor de yngste børns hverdagsliv med digitale medier kan indgå og dermed også den ’digitale leg’. For det andet fremgår det af min undersøgelse, at der med et deltagelsesperspektiv som udgangspunkt for ’digital leg’ er brug for et perspektiv på leg,
hvor leg forstås som en praksisform med både narrative og æstetiske dimensioner, hvor mange forskellige former for udøvelse er mulige. Og når media literacy for det tredje forstås som legepraksis, er det nødvendigt at tage udgangspunkt i børns perspektiver for på den måde positivt at kunne bidrage til at støtte, styrke og udvikle media literacy blandt de yngste børn i skolen.
Referenceliste


UN, & UNESCO. (2013). *Framework and Plan of Action for The Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy (Gapmil)*.


Roskilde Universitetsforlag.


Dansk resumé
I mit arbejde som underviser på pædagoguddannelsen er jeg ofte stødt på problemstillinger vedrørende børns leg med digitale medier. Ofte har indstillingen hos de studerende været, at børn ikke skal lege med digitale medier i dagtilbud og skole, på trods af, at børn tilbringer mere og mere tid på digital leg ’derhjemme’. Et argument har været, at når de får rigelig ’skærmtid’ derhjemme, behøver de ikke at beskæftige sig med digitale medier i en faglig sammenhæng blandt professionelle i dagtilbud og skole. Den kløft, der tegner sig mellem ’derhjemme’ og i skolen, satte jeg mig for at udforske fra de yngste skolebørns position og med et legeperspektiv. For at koble den digitale leg til en skolet kontekst valgte jeg at undersøge media literacy-feltet for at finde ud af, hvordan børns leg med digitale medier kan bidrage til forståelsen af media literacy i børnehaveklassen. Afhandlingens titel er derfor ”Media literacy gennem leg”, og det overordnede forskningsspørgsmål er:

** Hvordan kan børns leg med digitale medier bidrage til forståelsen af media literacy i børnehaveklassen?**

Med følgende supplerende spørgsmål:

- Hvad sker der i børnehaveklassen, når digitale medier indgår?
- Hvilke forståelser af leg indgår i børnehaveklassebørns media literacy?
- Hvad er media literacy i legen med digitale medier

Først begrunder jeg afhandlingens fokus på de yngste børn, dernæst gennemgås de teoretiske og metodiske implikationer samt afhandlingens analysestrategier, og til sidst fremlægges de overordnede resultater.

De yngste børn i folkeskolen indtager en særlig position, idet de er ’på vej’ ind i skolen. Det betyder noget for legen. Børnehaveklassen fungerer som overgang mellem børnehave og skole og placerer sig dermed mellem en børnehavepædagogisk tænkning, hvor udvikling og leg er i centrum, og en uddannelsespædagogisk tænkning, hvor viden og læring står centralt. Derudover betyder den teknologiske udvikling, at de yngste børn i højere og højere grad bliver fortrolige med digitale medier, blandt andet fordi smartteknologier siden 2010 har gjort betjeningen af teknologien enklere. De to forhold tilsammen bevirket, at nærværende afhandling drejer sig om de yngste børns ’digitale leg i skolen’.

260

Legens kompleksitet gør det vanskeligt at bestemme dens ontologi, som dog må indkredses perspektivisk. Når undersøgelsen drejer sig om ’leg i skolen’ er det nødvendigt at tage højde for de legeperspektiver, der gør sig gældende i en lærings- og dannelsessammenhæng, og som udmøntes i styringsdokumenterne for børnehaveklassen; men eftersom det er børnenes position, der er i fokus, er perspektivet på leg i afhandlingen rettet mod kulturteori, og tilgangen er fænomenologisk. Det betyder, at det er børnenes perspektiver på leg, der udforskes på forskellige måder og det med øje for de praksisser og den hverdag, der knytter sig til den sociale, kulturelle og materielle kontekst, der er afgørende for, hvordan legen udoxes, ligesom legen også forstås som et fænomen, der er afgrænset fra ikke-leg og dermed inviterer til særlige stemninger og udtryksformer, men som samtidig er mangetydig. *Media literacy*-feltet er ligesom legefeltet komplekst, fordi forskellige perspektiver og positioner tegner felterne. I børnehaveklassen er de forskellige positioner vævet sammen, hvorved både en bekymrings-, en deltagelses- og en policy-position er mulige at indtage. *Policy*-positionen drejer sig om de krav, der nationalt såvel som internationalt stilles til borgernes *media literacy*, både i forhold til adgang, forståelse og indsigt samt kommunikativ og kreativ anvendelse. De to andre positioner er forskningspositioner, hvor bekymringspositionen overvejende udspringer af pædagogiske og psykologiske teorier, og deltagelsespositionen har rod i kulturstudier. Afhandlingen bevæger sig mod en kultur- og mediteoretisk deltagelsesposition for at kunne udforske børns leg med digitale medier i børnehaveklassen.

Indenfor barndomssociologi og børnekulturstudier er der tradition for at undersøge børns hverdagsliv med etnografiske metoder. Som det fremgår, er afhandlingens genstandsfelt ontologisk komplekst, idet leg og media literacy er to adskilte videnskabelige felter. Dette

Afhandlingens resultater viser, at der er brug for et perspektiv på *media literacy* for de yngste, der tager udgangspunkt i deres position. Mit studie viser for det første, at *media literacy* skal forstås i en kontekst, hvor de yngste børns hverdagsliv med digitale medier kan indgå og dermed også den ’digitale leg’. For det andet fremgår det af min undersøgelse, at der med et deltagelsesperspektiv som udgangspunkt for ’digital leg’ er brug for et perspektiv på leg, hvor leg forstås som en praksisform med både narrative og æstetiske dimensioner, hvor mange forskellige former for udføvelse er mulige. Og når *media literacy* for det tredje forstås som legepraksis, er det nødvendigt at tage udgangspunkt i børns perspektiver for på den måde positivt at kunne bidrage til at støtte, styrke og udvikle *media literacy* blandt de yngste børn i skolen.
English summary
As an educator in the field of social education I have often met students with a reluctant approach to children’s play with digital media. None the less it is a fact that children nowadays spend increasingly more time on digital play at home. An argument among students have therefore been that, if children have a rich amount of screen-time at home, it is not necessary to involve digital media in the professional context of school and daycare. The gap between in-and-out-of-school is what I decided to explore from children’s position and with a play perspective. To connect digital play to a schooled context I chose to investigate the field of media literacy to find out how children’s play with digital media may contribute to the understanding of media literacy in pre-primary classes. The title of the present thesis thus is “Media literacy through play”, and the overall research question is:

How may children’s play with digital media contribute to the understanding of media literacy in pre-primary class?

The following questions support the research question:

- What’s going on in pre-primary classes when digital media is present?
- Which understandings of play are present in pre-primary school children’s media literacy?
- How may media literacy be perceived in a context of young children’s play with digital media?

Initially I will argue for a focus on ‘young children’, then the theoretical and methodological implications will be addressed along with the analytical strategies of the thesis, and at last the overall results will be presented.

The pre-primary school children of Danish public schools have a special position because they are on their way into school, which has an effect on their play. The pre-primary class serves as a transition between daycare and school and is therefore situated between two different perspectives: One of the Danish daycare tradition with a basic focus on development and play, and another with a basic focus on learning and knowledge. Moreover, one of the consequences of the technological evolution is that young children have been ever more digital since 2010 due to the increase of smart- and touch-technologies. The easy access and operation of those technologies has an influence on
young children’s digital play. Due to these circumstances this thesis deals with young children’s digital play in pre-primary class.

The thesis is placed in the paradigmatic field of childhood sociology that raised during the 80’ies and 90’ies with the contribution of the classic *Theorizing Childhood* as a landmark. In the same period the studies of child culture in the Nordic countries were likewise established with BIN, 1988. The ideas were grounded in an understanding of children as *beings* rather than (mere) *becomings*, so that children are considered active participants of their own lives. Moreover, children’s folklore and child organized (at times wild and frivolous) play also gained interest. The socio-cultural scientific position includes an understanding of *media literacy* from a position of participation, which forms a part of children’s everyday life and play.

The key concepts are: *Media literacy* and *play*. The understanding of media literacy is rooted in a socio-cultural participation-position and adapted to methodological use by the trichotomy that implies having access to media, understanding media, and expressing oneself using media. The concept of play is inspired by the paradigmatic change towards a participatory and child oriented scientific position, where play depends on participation, skills and performance. The divergent “what if” questions ignites imagination and performance without any other purpose than play.

In the field of childhood sociology and child culture studies there is a tradition of investigating children’s everyday life with ethnomethodological methods. The domain of the thesis is ontologically complex, since the field of play and media literacy are scientifically diverse fields. Therefore, the scientific approach is eclectic. With a perspective of participation on media literacy and play the scientific approach is phenomenological inspired cultural analysis, whereas the perspective on cultural analysis is more specifically rooted in practice theory.

The study is based on an ethnographic inspired fieldwork among children in pre-primary classes between 2014 and 2015. Minor changes in the field design became necessary in the process, and an intervention study was carried out. Two main analytical strategies have been useful; one inspired by *grounded theory*, and the other of cultural analysis. Both strategies are inspired by phenomenology, and the overall interest focuses on the everyday life of the participants and the practices connected to it.
The thesis will present the following overall results: 1) Media literacy must be understood in the context of everyday life, where playful practices and ‘digital play’ are part of young children’s way of being together. 2) Due to the participatory perspective, a strong concept of play is required when we want to understand media literacy as a play practice. 3) Perceiving media literacy as a play practice takes its starting point in the child’s perspective.
Bilag 1 Oversigt over empirisk materiale

Alt skriftligt materiale kan gøres tilgængeligt ved henvendelse til forfatteren.

Analysedel I:

I tilknytning til 'Analysedel I' danner følgende materiale det empiriske grundlag:

1 - 'De tolv interviews'

<table>
<thead>
<tr>
<th>Beskrivelse:</th>
<th>Dato:</th>
<th>Varighed i minutter</th>
<th>Referencekode:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tolv interview med børn om medier udført af ego.</td>
<td>29.08.14</td>
<td>8:00 (lyd)</td>
<td>Int-1, 29.08.14</td>
</tr>
<tr>
<td>De første fem interviews er lydoptaget</td>
<td>29.08.14</td>
<td>7:11 (lyd)</td>
<td>Int-2, 29.08.14</td>
</tr>
<tr>
<td>De næste syv er videooptaget.</td>
<td>29.08.14</td>
<td>7:00 (lyd)</td>
<td>Int-3, 29.08.14</td>
</tr>
<tr>
<td>Int-7 og Int-12 blev afbrudt og genoptaget.</td>
<td>02.09.14</td>
<td>4:43 (lyd)</td>
<td>Int-4, 29.08.14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>02.09.14</td>
<td>5:25 (lyd)</td>
<td>Int-5, 02.09.14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>11.09.14</td>
<td>6:27</td>
<td>Int-6, 11.09.14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>08.09.14</td>
<td>2:42 + 2:55</td>
<td>Int-7, 08.09.14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>03.09.14</td>
<td>3:56</td>
<td>Int-8, 03.09.14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>03.09.14</td>
<td>6:31</td>
<td>Int-9, 03.09.14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>03.09.14</td>
<td>9:40</td>
<td>Int-10, 03.09.14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>08.09.14</td>
<td>6:48 +1:50 + 1:26</td>
<td>Int-11, 08.09.14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>08.09.14</td>
<td>2:25</td>
<td>Int-12, 08.09.14</td>
</tr>
<tr>
<td>Seks videooptagelser af børn udført af pigen A, der omtaler det hun laver som 'filme':</td>
<td>02.09.14</td>
<td>0:59</td>
<td>Film1, A1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>02.09.14</td>
<td>3:05</td>
<td>Film2, A1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>02.09.14</td>
<td>0:50</td>
<td>Film3, A1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>02.09.14</td>
<td>1:41</td>
<td>Film4, A1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>02.09.14</td>
<td>0:30</td>
<td>Film5, A1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>02.09.14</td>
<td>0:53</td>
<td>Film6, A1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>02.09.14</td>
<td>0:53</td>
<td>Film7, A1</td>
</tr>
<tr>
<td>Fire interviews af børn og ego udført af børn:</td>
<td>18.09.14</td>
<td>6:36</td>
<td>Int-bb1, A1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>18.09.14</td>
<td>0:45</td>
<td>Int-bb2, A1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>18.09.14</td>
<td>0:41</td>
<td>Int-bb3, A1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>18.09.14</td>
<td>0:36</td>
<td>Int-bb4, A1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

2 – Deltagerobservationer i klassesrum: Feltdagbog, feltnoter og fotonoter

3 – Videooptagelser 1-8: 'spilbogshændelsen'

- Videooptagelse1 290814 (deltagerobservation, 0.59min.)
- Videooptagelse2 290814 (deltagerobservation, 3.05 min.)
- Videooptagelse3 290814 (Børneoptagelse, 5.00 min.)
- Videooptagelse4 290814 (Børneoptagelse, 1.41 min.)
- Videooptagelse5 290814 (Børneoptagelse, 0.30 min.)
- Videooptagelse6 290814 (deltagerobservation, 1.50 min.)
- Videooptagelse7 290814 (børneoptagelse, 0.53 min.)
- Videooptagelse8 290814 (børneoptagelse, 6.36 min.)
Analysedel 2:

1 - Tegninger (i alt. 88)
(Se endvidere bilag 2 for en statistisk oversigt).
Alle tegninger findes indscannede på pdf-filer og kan erhverves af forfatteren.

1 – tegninger inddelt i titelkategorier:
- 'Fifa1', Fifa2, ...
- Minecraft1, Minecraft2, ...
- GTA1, ...
- Templerun1, templerun2
- Subwaysurfi, ...
- Hulk1, ...
- Make-upspil,
- Ormespil,
- Bamsespil1,
Tegninger inddelt med social kategori: 'de helt ens'
- Ens1, ens2,

2 – Børneoptagelser:
- Børneoptagelserne fra feltarbejde 2014 er delvist transskriberet.
- Børneoptagelserne (b.o.) fra feltarbejde, 2015 er alle transskriberede 'klassevis' (114 i alt):
  o Trans.b.o.A 010615 (+ feltnoter)
  o Trans.b.o.B 020615 (+feltnoter)
  o Trans.b.o.C 030615 (+feltnoter)
  o Trans.b.o.D 160615 (+feltnoter)
  o Trans.b.o.E 170615 (+feltnoter)

3 – Deltagerobservationer:
- Videoobservationer og feltdagbog

4 – fokusgruppeinterviews med børn om tegninger (i alt 15)
  o T-interview, Bamsespil, 2015
  o T-interview, Minecraft, 2015
  o T-interview, Penguin, 2015
  o Osv.

Analysedel 3:
De seks fokusgruppeinterviews med i alt 12 børn er udført juni 2015. Der henvises som følger:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Beskrivelse:</th>
<th>Varighed</th>
<th>Referencekode:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Interviews af børns oplevelse af 1) at have</td>
<td>18:12 min.</td>
<td>ML-1</td>
</tr>
<tr>
<td>adgang til medier, 2) forstå forholdet</td>
<td>13:53 min</td>
<td>ML-2</td>
</tr>
<tr>
<td>Time</td>
<td>Description</td>
<td>Code</td>
</tr>
<tr>
<td>------------</td>
<td>-------------</td>
<td>------</td>
</tr>
<tr>
<td>10:30 min.</td>
<td></td>
<td>ML-3</td>
</tr>
<tr>
<td>8:10 min.</td>
<td></td>
<td>ML-4</td>
</tr>
<tr>
<td>18:06</td>
<td></td>
<td>ML-5</td>
</tr>
<tr>
<td>18:11</td>
<td></td>
<td>ML-6</td>
</tr>
</tbody>
</table>

mellem repræsentation og virkelighed samt 3) hvordan de ville lave deres eget spil.
**Bilag 2 Statistik: Tegne-spil forløb 2014/15**

2014: to børnehaveklasser  
2015: tre børnehaveklasser og to forårsSFO’er  
I alt 88 identificerede tegninger:

**Statistik:**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Spillets børnenaavn</th>
<th>Navn</th>
<th>Platform</th>
<th>Dreng/pige</th>
<th>antal</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Bamseespillet</td>
<td>Five Nights at Freddy’s</td>
<td>Tablet</td>
<td>Drenge</td>
<td>II</td>
</tr>
<tr>
<td>Pingvinspillet</td>
<td>Penguin</td>
<td>Tablet</td>
<td>Piger</td>
<td>III</td>
</tr>
<tr>
<td>Minecraft</td>
<td>Minecraft</td>
<td>Tablet, pc,</td>
<td>Drenge + 2 piger</td>
<td>IIIIIIIIIIIIIIIIIII (18)</td>
</tr>
<tr>
<td>Fifa – fifa 15 – fotboldspillet</td>
<td>FIFA</td>
<td>Konsol</td>
<td>Drenge</td>
<td>IIIIIIIIII (11)</td>
</tr>
<tr>
<td>Slåsspill</td>
<td>?</td>
<td></td>
<td>Drenge</td>
<td>II</td>
</tr>
<tr>
<td>Little Petshop</td>
<td>?</td>
<td></td>
<td>Pige</td>
<td>I</td>
</tr>
<tr>
<td>Bindesnørebåndspillet</td>
<td>?</td>
<td></td>
<td>Pige</td>
<td>I</td>
</tr>
<tr>
<td>Selvopfundet spil</td>
<td>? (makeup-spil)</td>
<td>Tegning</td>
<td>Piger</td>
<td>II</td>
</tr>
<tr>
<td>Skydespil</td>
<td>?</td>
<td></td>
<td>Drenge</td>
<td>II</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>My Tom</td>
<td>Tablet</td>
<td>Pige</td>
<td>I</td>
</tr>
<tr>
<td>Togspillet/Subway surf</td>
<td>Subway surf</td>
<td>Tablet</td>
<td>Piger</td>
<td>III</td>
</tr>
<tr>
<td>Tegnespillet</td>
<td>?</td>
<td>Tablet</td>
<td>Piger</td>
<td>II</td>
</tr>
<tr>
<td>Laborantnd man</td>
<td>?</td>
<td></td>
<td>Piger</td>
<td>II</td>
</tr>
<tr>
<td>Robotspillet</td>
<td>WWR</td>
<td></td>
<td>Drenge</td>
<td>II</td>
</tr>
<tr>
<td>Reimand</td>
<td>Rayman legends</td>
<td></td>
<td>Drenge/pige</td>
<td>II</td>
</tr>
<tr>
<td>Pingvinsspillet</td>
<td>Crossy Cross</td>
<td>Tablet</td>
<td>Piger</td>
<td>III</td>
</tr>
<tr>
<td>Skylander</td>
<td>Skylander</td>
<td></td>
<td>Drenge</td>
<td>II</td>
</tr>
<tr>
<td>Gta</td>
<td>Gta</td>
<td>Tablet, konsol</td>
<td>Drenge</td>
<td>III</td>
</tr>
<tr>
<td>Mario- super mario</td>
<td>Tablet, konsol</td>
<td></td>
<td>Drenge/pige</td>
<td>III</td>
</tr>
<tr>
<td>Sin mors ipad</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Drenge</td>
<td>I</td>
</tr>
<tr>
<td>Dinosaursspillet</td>
<td></td>
<td></td>
<td>I</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pokemon</td>
<td>Lego super heroes</td>
<td>Tablet</td>
<td>Drenge/pige</td>
<td>IIIII</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Just dance</td>
<td></td>
<td>Pige</td>
<td>I</td>
</tr>
<tr>
<td>Bowlespillet</td>
<td>Wii-bowling</td>
<td>Konsol</td>
<td>Drenge</td>
<td>I</td>
</tr>
<tr>
<td>Cirkusspillet</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Pige</td>
<td>I</td>
</tr>
<tr>
<td>Hoppespiel</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Pige</td>
<td>II</td>
</tr>
<tr>
<td>Frisørspil</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Pige</td>
<td>I</td>
</tr>
<tr>
<td>Menneske-bliver-spist-spil</td>
<td>Hungry shark</td>
<td></td>
<td>Drenge</td>
<td>I</td>
</tr>
<tr>
<td>Bondegårdsspil</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Pige</td>
<td>I</td>
</tr>
<tr>
<td>My little pony/hestespil</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Pige</td>
<td>II</td>
</tr>
<tr>
<td>Hello kitty</td>
<td>Spil?</td>
<td></td>
<td>Pige</td>
<td>I</td>
</tr>
<tr>
<td>Temple Run</td>
<td></td>
<td>Tablet</td>
<td>Drenge</td>
<td>II</td>
</tr>
<tr>
<td>Ormespillet</td>
<td>?</td>
<td>?</td>
<td>Pige</td>
<td>I</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Bilag 3 Møder med skolerne

Der var i alt fire planlagte møder:

1. 26.02. 2014 (s-skole): møde med skoleleder (K)

2. 11.03. 2014 (k-skole): møde med sfo-leder (V)

3. 16.06. 2014 (k-skole): møde med forårs SFO-team

4. 11.08. 2014 (k-skole): møde med bh.klasseledere (P1, P2, P3)