

## Danish University Colleges

### Media Literacy gennem leg

Jørgensen, Helle Hovgaard

*Publication date:*  
2018

*Document Version*  
Peer-review version

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*  
Jørgensen, H. H. (2018). *Media Literacy gennem leg*.

#### **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.

# Media literacy gennem leg i børnehaveklassen

*”Medier” – er det  
når bøffen er  
gennemstegt?*



# **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

<b>Forord</b> .....	7
<b>1. Indledning</b> .....	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
<b>2. Teori- og forskningsoversigt</b> .....	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

Opsamling af kernebegreber fra Bateson's og Mouritsens repertoire.....	62
Legens fantasmagoriske og frivole dimension.....	62
Den ludiske drejning: Derrida og Bakhtin: Det frivole, det dialogiske og freeplay.....	64
Det dialogiske ved legen.....	68
Legens problem.....	71
Legens praktiske dimension og omskrivning .....	72
Delkonklusion: Media literacy gennem leg fordrer et børneperspektiv.....	76
<b>3. Materialegenerering</b> .....	78
Videnskabsteoretisk tilgang og metodiske perspektiver .....	78
Et fænomenologisk perspektiv på spørgsmålet: Hvad er medier? .....	80
Etnografisk feltarbejde i børnehaveklassen .....	82
Et praksisteoretisk perspektiv på leg .....	85
Om på fænomenologisk vis via etnografiske metoder at forstå børns praksisser .....	87
At undersøge noget som ikke er der .....	93
Opsamling.....	95
Planlægningen af det empiriske studie.....	95
Aftaler og adgang .....	95
Feltarbejdets første fase.....	96
Blandt professionelle.....	98
Feltarbejdets anden fase: Blandt børn.....	101
Ikke rigtig voksen og inkompetent nybegynder .....	101
Beskrivelse af besøgsforløb i fem børnehaveklasser og to forårs-SFO'er, skoleåret 2014/15:.....	106
Metoder der har genereret det empiriske materiale.....	108
Observation: Deltagelse og fokus .....	108
Interviews og interviewguide .....	110
Interviewguide .....	113
Børn interviewer børn .....	117
Brugen af billeder/ tegninger.....	120
Kameraet som etnografisk redskab .....	122
Kameraet som værktøj og legetøj .....	125
Feltnoter, feltdagbog og memoer .....	126
Etiske overvejelser .....	128
Emne og kontekst .....	128
Procedurer og metoder .....	129

Analyse og formidling .....	129
På vej til bearbejdningen af det empiriske materiale .....	129
<b>4. Analyseafsnit.....</b>	<b>130</b>
En grounded begyndelse: Analyseprocessen .....	131
Kodningsprocessen.....	131
Invivo-kodning.....	133
Sensibiliserende begreber.....	134
Analysedel I .....	135
Kodningsprocessen: Analyse af interviews om medier .....	135
Mediekendskab og metaviden.....	137
Mediefortællinger: Dynamik og divergens.....	139
Konsensus, kompetence og status .....	141
Repræsentation og virkelighed .....	143
Foreløbige kategorier og begreber .....	144
Det kontrære interview .....	147
De professionelles praktiske omgang med tingene.....	152
Brug af smartboard, når der ryddes op.....	153
Brugen af Smartboard i spisesituationer .....	157
Brug af Ipad for at skabe ro .....	160
Kontroverser blandt de professionelle.....	162
Digitale medier med og uden leg: En praktisk tilgang .....	165
Aspekter af legerummet.....	168
Foreløbigt 'spillerum' for leg .....	169
Analyse af hændelsen 'Jonas' spilbog og Annes film' .....	170
Legens refleksionsformer .....	176
Det rene pjat - en udvidet legeforståelse i skolens rum.....	178
Teoretisk opsamling.....	182
Media literacy remixet gennem leg .....	183
Analysedel II .....	185
Kontekstualiserende beskrivelse af framingen af tegne-spil forløbet .....	186
Metodiske refleksioner over brugen af kamera og tegninger .....	188
Tegnefællesskaber og interplay: En opgave uden facit.....	190
Tegnefællesskabets praksis: Snyd eller socialisering?.....	194
Analyse af Minecraft-tegninger .....	196

”Hvorfor 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
Kamerapjæt: 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
<b>5. Konklusion: Media literacy gennem leg.....</b>	<b>239</b>
Det videnskabsteoretiske perspektivs betydning for undersøgelsen.....	244
Hvad med legen, det legende, fri leg, freeplay og den vilde 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
<b>Referenceliste.....</b>	<b>253</b>
<b>Dansk resumé.....</b>	<b>260</b>
<b>English summary.....</b>	<b>263</b>
Bilag 1 Oversigt over empirisk materiale.....	266
Bilag 2 Statistik: Tegne-spil forløb 2014/15.....	269
Bilag 3 Møder med skolerne.....	270

## Forord

For fire år og fire måneder siden kastede jeg mig ud i et ph.d. studie samfinansieret af Syddansk Universitet og University College Lillebælt. Jeg skulle således balancere både at være underviser på pædagoguddannelsen og ph.d. studerende på Syddansk Universitet. Det viste sig at være noget mere krævende, end jeg havde forestillet mig. Ikke desto mindre har jeg gennemført ph.d. studiet, og afhandlingen er skrevet. Men jeg har heldigvis ikke været isoleret fra verdens vrimmel i fire år og fire måneder, men undervejs deltaget i mange sammenhænge og mødt mange mennesker, som har inspireret, udfordret og støttet mig på mange forskellige måder. Mine to vejledere, Herdis Toft og Helle Marie Skovbjerg har på hver deres måde været helt uundværlige for processen. Herdis' åbne kontordør og skarpe spørgsmål til alle mine ideer har givet rum for mange gode samtaler og faglig sparring, der har beriget projektet. Ligesom tilknytningen til Masteruddannelsen i Børne- og ungdomskultur, med Herdis som studieleder, også har været et berigende rum at prøve ideer af i. Helles stærke akademiske tæft og nysgerrige interesse for mit projekt har hele tiden bragt mig videre. Begges enorme viden om -og interesse for legen som forskningsfelt har været uvurderlig for processen. Forskningsgruppen 'Leg og litteratur', under ledelse af Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen har været så inspirerende, at man næsten skulle tro, det var løgn. Den er et godt eksempel på, hvor vigtigt det er, at mødes på tværs af discipliner. 'Legegruppen', en empiri workshop etableret af Thomas Enemark, om leg for både børn, gamle og fans, har ligeledes været virkelig spændende at deltage i. Samtaler med kolleger 'på gangen', både oppe, hvor jeg først 'boede' og nede på ph.d. gangen har givet mig mod på det hele og masser af godt humør. Det drejer sig om rigtig mange skønne, kloge og sjove mennesker, som på hver deres måde har bidraget med tips og tricks, faglig sparring, fis og ballade og en masse gode grin og historier om både det ene og det andet. Den hårde kerne af ex-ph.d. studerende, også kendt som 'grillgruppen', Anders Stig, Tea Dahl og Jesper Lundsryd har også været med til at give kulør på tilværelsen som ph.d. studerende.

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 forholdt 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 slutfasen har min korrekturlæser Rikke Birkeholm på skarp og præcis vis rettet op på sætninger, jeg havde fået kørt i sæk, og i det hele taget været med til at gøre slutspurten sjovere, ligesom parallelslutløbet med Mathilde Lykkebo også har været en fornøjelse. Min kontormakker Søren Nygaard Drejer har været hyggeligt og fornøjeligt selskab i skriveprocessen.

Daglige morgenture '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

Siden 2001 været det været almindeligt at betegne børn og unge som den digitale fortrop, når det kommer til afprøvning og udforskning af nye medier, og de er notorisk blevet kaldt 'digitalt indfødte' (Prensky, 2001). Myten om børn og unges digitale superkræfter har været en del af den *planet speak*, der har bredt sig i det 21. århundrede, og som jeg har mødt i mit daglige arbejde med pædagoger og pædagogstuderende, hvor antagelsen de sidste 10-15 år har været, at børnene ved meget mere end 'de voksne' om de nye medier (Kirschner & Bruyckere, 2017; S. Livingstone, Haddon, Görzig, & Olafsson, 2011; Thomas, 2011). Samtidig har forskellige undersøgelser dokumenteret, at pædagoger anfører mangel på tid, viden og erfaring som de væsentligste grunde til *ikke* at anvende digitale medier i pædagogisk praksis<sup>1</sup>. Der er på den ene side en forestilling hos pædagogerne om, at børnene 'kan selv', og på den anden side en bevidsthed hos pædagoger om ikke selv at kunne. Det er en kendsgerning i 2018, at selv de yngste vesteuropæiske børn kommer fra medierige hjem, og at digitale medier indgår i deres leg og øvrige hverdag (Chaudron, 2015; Johansen & Larsen, 2016). Digitale medier indgår også i dagtilbud og skole, men ikke på samme selvfølgelige måde, og især ikke når det drejer sig om de yngste skolebørn. Selv om det fremgår af 'Læseplan for børnehaveklasse' der knytter sig til Folkeskolelovens Fælles Mål<sup>2</sup> (Undervisningsministeriet, 2018), at børnehaveklassebørnene møder skolen 'med et godt kendskab til digitale medier', og at der skal være fokus på en 'legende tilgang til digitale medier', så er det forholdsvist uklart, hvad 'det gode kendskab' består i, og hvad 'en legende tilgang' indebærer - men også hvordan begge dele forvaltes i en børnehaveklassesammenhæng. Derfor vil nærværende afhandling udforske 'det gode kendskab til digitale medier' og den 'legende tilgang' til digitale medier, fordi det antages at kunne fortælle noget om børnenes *media literacy* og samtidig gøre os klogere på legens betydning for samme. Kort fortalt drejer *media literacy* sig om at have adgang til, forstå og bruge medier både produktivt og kommunikativt. Begge begreber: Leg og *media literacy*

---

<sup>1</sup> EuKids Online: [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf)

<sup>1</sup> UCC: [http://digitalkultur.dk/digital\\_kultur\\_i\\_boernehaven/tekster/KOMMUNERNES\\_DIGITALISERINGSPOLITIK.pdf](http://digitalkultur.dk/digital_kultur_i_boernehaven/tekster/KOMMUNERNES_DIGITALISERINGSPOLITIK.pdf)

<sup>1</sup> KMD: <http://www.kmd.dk/Documents/Presse/KMD%20Analyse/KMD%20Analyse%20-%20Den%20digitale%20daginstitution.pdf>

<sup>2</sup> De lovgivningsmæssige rammer for Fælles Mål er med lov nr. 1445 af 12. december 2017 blevet ændret og Læseplan for børnehaveklassen opdateret maj 2018.

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 begges 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 afgrænses 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.

I afhandlingen færdes jeg indenfor det paradigme, der blev etableret op gennem 1980'erne og 90'erne, og som er blevet kaldt 'det nye barndomsparadigme'. Her har både engelsk barndomssociologi og nordisk børne(kultur)forskning bidraget til udviklingen. Paradigmet er ikke længere 'nyt', og jeg vil derfor begrunde, hvorfor jeg benytter den regionale afgrænsning 'skandinavisk legeforskning'. Ydermere vil jeg redegøre for, hvorfor de yngste skolebørn er en interessant målgruppe, samt beskrive mit videnskabsteoretiske perspektiv, mine teoretiske tilgange og metoder. Endelig vil jeg kort introducere de forståelser af leg og *media literacy*, der vil være mest produktive for en undersøgelse af *Media literacy gennem leg*. Hvilket alt sammen vil bringe mig frem til en problemformulering og præsentation af mine forskningsspørgsmål.

## 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 børns<sup>3</sup> 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 medie<sup>4</sup>, 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

---

<sup>3</sup> 0-8 år

<sup>4</sup> 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 børnehave 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 nøgelfaktor i såvel børnehaver som børnehaveklasser i skandinavisk sammenhæng<sup>5</sup>, hvor der er en stærk tradition for at tænke børnehaver som andet en *førskole* institutioner. 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'?

Digitale medier skriver sig ind i den digitalisering, der har fundet sted generelt i samfundet, hvor kommunale digitaliseringsstrategier er blevet udmøntet med betydning for skolens arbejde med IT og medier som nævnt ovenfor. Samtidig har digitale medier skabt uanede mobile kommunikations- og informationsmuligheder, der både begejstrer og bekymrer. De er på den måde aktuelt set 'nye teknologier', og som der generelt er tradition for, vækker de både begejstring og bekymring (Johansen, 2011, 2016; Nyboe, 2009). Men de er også morgendagens teknologier, fordi 'nye' uafvendeligt vil komme til. Når jeg derfor

---

<sup>5</sup> 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 betegnelse, der bruges i skolens hverdagspraksis. Jeg har fokus på børnehaveklassen som overgang mellem børnehave 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 centralt. 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 implicite 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 blevet adresseret på forskningsniveau af medieforsker Kirsten Drotner og uddannelsesforsker Ola Erstad

(Drotner & Erstad, 2012). 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 potentiale, 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

Problemstillingen drejer sig om børn og barndom og det projekt, voksne siden oplysningstiden har haft med børn (Ariès, 1982; Jessen, 2008; Jessen & Balslev, 2003; Juncker, 1998), og som har med opdragelse og uddannelse af børn at gøre. Synet på barnet ændrer sig populært sagt i 'kølvandet på de europæiske revolutioner' (Jørgensen, 2012, p. 232), hvor der finder et paradigmeskift sted, og børn med børnekulturforsker Beth Junckers udtryk bliver "en pædagogisk og kunstnerisk udfordring". I den forbindelse bliver både børneopdragelse og leg emner, der optager sindene. Hos den tyske pædagog Friedrich Fröbel ses legen centralt som vehikel for læring (Karoff & Jessen, 2014), hvor barnet leger "dygtigt, selvvirksomt, stille og udholdende indtil træthed" med det formål at blive til "et dygtigt, stille og udholdende menneske, der lever i harmoni" (Sommer & Winther-Jensen, 2018). Samme ånd findes hos andre reformpædagoger som Jean-Jacques Rousseau og John Locke, der også indtager børneopdragelsens scene i 1700-tallet med grundlæggende tanker om, at barnet er et mangelfuldt væsen, som de voksne kan præge og dyrke; og de udtrykker sig med metaforer om børn som frø og vilde planter eller som tomme tavler, der skal "udfyldes" med "den rette lære" som om barnet ved fødslen var en *tabula rasa* (Juncker, 1998, p. 73). Børnene udskiller sig fra de voksnes verden og får en "egenart" i denne historiske epoke, og legen bliver hermed et projekt, der kommer til at stå i forbindelse med børn og kultur, forstået som et led i den nødvendige kultivering.

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 ukrænkelighed", hævder Sommer

(Sommer, 2010). Dette kalder Sommer et 'humaniseringsetos', hvorefter 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.

I forhold til afhandlingens fokus på børns leg med digitale medier er det den del af barndomsforskningen, der har fokus på børns hverdagsliv, som er interessant. Her har de tre engelske sociologer Allison James, Chris Jenkins og Allan Prout været skelsættende med bogen *Theorizing Childhood* (1999). De repræsenterer og teoretiserer et 'nyt paradigme', hvor børn anerkendes som enkeltpersoner fremfor en samlet kategori og forstås som 'sociale aktører, der skaber deres omstændigheder lige så vel som de skabes af dem" (James, Jenkins, & Prout, 1999, p. 13). Børns erfaringer med deres eget liv, hvor både handlinger og stemmer indgår, bliver et omdrejningspunkt indenfor barndomssociologien, og paradigmeskiftet indebærer en bevægelse, der af kulturanthropolog Ida Wentzel Winthers beskrives som: "... en bevægelse væk fra barndomspædagogik funderet i udviklingspsykologi, mod en barndomssociologi med afsæt i et hverdagsperspektiv" (Winther, 2016).

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.

Det 'nye barndomsparadigme' konsoliderede en tradition for etnometodologiske metoder (ibid., p. 273), og der har tilsvarende siden slutfirserne været stærke traditioner i Norden for at anvende etnografiske metoder til at undersøge børns verden og dermed etablere et børneperspektiv (Andersen & Kampmann, 1996; Gulløv & Højlund, 2006; Gulløv & Skreland, 2016; Kampmann & Børnerådet, 1998; Winther, 2016). Tilgangen formes af den amerikanske sociolog William Corsaro med bogen *The Sociology of Childhood* (1997), og i hans bog *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture* fra 2003 viser han, hvordan han på etnografisk metodisk vis trådte ind i børns hverdagsliv på forskellige skoler i USA og Italien i perioden 1974-2001 for at give stemme til 'kids and their cultures' (Corsaro, 2003,

p. ix). Han argumenterer for et førstehåndsblik 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 børns liv til en læringsituation, 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.

Når emnet for afhandlingen er børns leg med digitale medier i børnehaveklassen, vil det være børns perspektiver på leg, der er interessant, og derfor har afhandlingen rod i nordisk børnekulturforskning (Juncker, 1998, 2013; Mouritsen, 1996; Toft & Knudsen, 2016a, 2016b) og sociologisk barndomsforskning (Corsaro, 1997, 2003; James, Jenks, & Prout, 1998), hvor man netop har været optaget af både teoretisk og empirisk at undersøge børns hverdagsliv og dermed arbejde metodisk med at etablere børneperspektiver på fænomener som leg. Derved rettes fokus på børns deltagelsesmuligheder i deres eget liv og ikke kun på, hvordan de kan udvikle sig i samfundsnyttige retninger (Andersen & Kampmann, 1996; Kampmann & Børnerådet, 1998). I forlængelse heraf kom antropologien for alvor ind i det pædagogiske felt i bestræbelserne på at udvikle metoder og teori, der på adækvat vis kunne balancere de etiske udfordringer, forskeren har med at udforske 'børns verden' som både nærværende observant og reflektivt distanceret (Gulløv & Højlund, 2006; Gulløv, Nielsen, & Winther, 2017; Gulløv & Skreland, 2016; Winther, 2013, 2016). Denne metodologiske udvikling og det deraf følgende skærpede blik på børns hverdagsliv har inspireret denne afhandling meget. Med øje for børns hverdagsliv søger legeforskningen at favne og forstå den leg, der ikke nødvendigvis passer ind i en formålstænkning, men som har værdi i sig selv (Bogost, 2016; Hangaard Rasmussen, 2001; Jessen, 2008; Karoff, 2013; Mouritsen, 1996; Skovbjerg, 2017; Steinsholt, 2002; Sutton-Smith, 1997; Øksnes, 2012). Det giver plads til en bredere forståelse af børns leg, hvor også den 'upassende' leg, som ofte ikke er velkommen i institutioner som børnehave og skole, men som forskningen ved, **at** børn



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.

Netop den dimension ved børns leg, som bekymrer voksne, er temaet i den problemstilling, der drejer sig om børn og medier. Antagelsen er, at netop medier eksponerer det 'værst tænkelige' for børn. Logikken tilsiger derfor, at børn skal beskyttes mod medier, der i henhold til ræsonnementet udgør en fare, da børnene ikke er i stand til at tage vare på sig selv. Børn anses for at være inkompetente og underudviklede - og voksne anses som dem, der ved bedst på børns vegne (Mouritsen, 1996; Strandgaard Jensen, 2017). På den ene side er oplysningstidens omsorgspædagogik og de voksnes pædagogiske projekt med børn på spil, hvor det bliver de 'voksnes' opgave at beskytte børn mod digitale medier, eller som det populært er blevet beskrevet, at 'skærme' dem (Asterisk, 2012). På den anden side er der børnenes leg med digitale medier, som ikke altid er lige hensynsfuld. Paradigmeskiftet indenfor nordisk børneforskning indebærer som nævnt et metodologisk perspektivskifte, hvor børns perspektiver inddrages på forskellig vis (Andersen & Kampmann, 1996; James et al., 1998; Kampmann & Børnerådet, 1998; Mouritsen, 1996; Sommer, Samuelsson, & Hundeide, 2010). Forskningsfelter indenfor både uddannelses-, kultur- og medievidenskab har også mod slutningen af det 20. århundrede og i det 21. århundrede drejet synsvinklen i børnenes og de unges retning i stedet for at anlægge den på mediets indhold og anført aktiv deltagelse, interaktion og fællesskaber som det, der karakteriserer børns brug af medier (Jenkins, 2009; Jessen & Balslev, 2003; Johansen, 2016; Johansen & Karoff, 2015; Johansen & Larsen, 2016; Marsh & Bishop, 2014; Merchant, 2013; Wohlwend, 2015; Aarsand, 2016).

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

*Media literacy* dækker over et komplekst felt og er i en nordisk uddannelsessammenhæng et forholdsvis ukendt begreb, hvor man i stedet flittigt har benyttet et kompetencebegreb (Erstad, 2013, p. 81). *Media literacy* har været en del af literacy- og medieforskningen siden 80'erne og knytter sig til uddannelsesområdet, men har været et marginalt interesseområde i skolerne (ibid.). Der er to ting, der har ændret dette forhold, og som har betydning for afhandlingens fokus. For det første har den gradvise udbredelse af digitale medier fra slutningen af 90'erne betydet en øget interesse for digital og *media literacy*. For det andet har smartteknologiernes udbredelse fra omkring 2010 gjort, at interessen for digital og *media literacy* også kommer til at omfatte de yngste børn i skolen. I afhandlingen har jeg valgt at bruge *media literacy* fremfor det mere almindelige *digital literacy* (Jackie Marsh et al., 2017), selvom det er de digitale medier, der afgrænser afhandlingens empiriske fokus. Det har jeg valgt, fordi det er det begreb, der bruges i nationale og internationale forsøg på at bringe emnet på dagsordenen, men også med en bevidsthed om muligheden for at inddrage medier generelt, da det er en vigtig pointe, at børn generelt ikke skelner mellem digitale og analoge medier - og dermed heller ikke mellem digital eller analog leg (Johansen, 2014). Børnene leger med digitale medier, men i fortællinger og leg inddrages og transformeres der også (til) analoge medier. Det betyder, at forståelsen af *media literacy* er blevet udvidet som følge af ovenstående teknologiske udvikling. *Media literacy* er ikke kun omfattet af en uddannelsespraksis; også børns hverdagsliv og de praksisser, de der er engageret i, spiller en væsentlig rolle for børns *media literacy*. Perspektivet kan relateres til en *literacy økologi*, som David Barton (Barton & Hamilton, 1998) argumenterer for, og som er et væsentligt bidrag til *New Literacy Studies*, hvor hverdagslivet inddrages i forståelsen af, hvad der fører til, at man bliver *media literate*, fordi medier indgår såvel hjemme som i skole og fører til leg både off- såvel som online (Johansen, 2011).

For at gøre begrebet metodisk og analytisk anvendeligt benyttes i afhandlingen den treleddede 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 interessen 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

analytiske. Tilgangen er med andre ord eklektisk, da der er brug for flere perspektiver for at forstå genstanden, og det vil være lighederne, der er aktive i problembehandlingen. I begge videnskabelige felter indgår børns praksisser og sprog i både den teoretiske og empiriske forståelse af leg og *media literacy*. Det har som konsekvens, at teorierne sammenstilles fra forskellige discipliner, hvor etnologi, narratologi og barndoms- og mediesociologi spiller ind, samt at den overordnede videnskabsteoretiske ramme samler dem i en fænomenologisk inspireret kulturanalyse, hvor det kulturanalytiske perspektiv mere specifikt er praksisteoretisk. Konsekvensen er, at afhandlingens epistemologi er baseret på barndoms- og mediesociologiske mikroperspektiver på sociale praksisser i børnehaveklassebørns hverdag, hvor digitale medier indgår enten som ting eller som fortællinger, og at et etnografisk feltarbejde, der inddrager børns perspektiver på forskellige måder, tilvejebringer det empiriske materiale, der bearbejdes systematisk af en analysestrategi inspireret af *grounded theory* og etnologisk kulturanalyse. Begge analysestrategier er fænomenologisk inspirerede, og interessen samler sig om den livsverden, deltagerne befinder sig i og de handlinger, der knytter sig dertil. Resultatet er en mere håndfast forståelse af *media literacy* som en legepraksis, der gælder i overgangen mellem børnehave og skole, hvor *media literacy* for det første skal forstås i en hverdagskontekst, hvor legepraksisser er en del af børnenes måde at være sammen på. For det andet indebærer en sådan forståelse af *media literacy*, at børns perspektiver inddrages, og dette deltagelsesperspektiv på digital leg fordrer for det tredje et stærkere begreb om leg. Afhandlingens bidrag er dermed at skabe en teoretisk funderet forståelse af *media literacy* gennem børns leg, som den udfolder sig i børnehaveklassens hverdag og virkelighed, samt af børnenes deltagelse i og perspektiv på legepraksisser, hvor digitale medier indgår.

### 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

Som følge heraf befinder afhandlingen sig indenfor den sociokulturelle barndoms- og medieforskning, hvor er der tradition for at undersøge børns verden kvalitativt og med etnografiske metoder (Clark, Flewitt, Hammersley, & Robb, 2014; Corsaro, 2003; Gulløv & Højlund, 2006; Gulløv et al., 2017; Gulløv & Skreland, 2016; Johansen, 2011, 2014; Johansen & Karoff, 2015; Winther, 2013, 2016), og eftersom afhandlingens overordnede videnskabsteoretiske tilgang er fænomenologisk inspireret kulturanalyse (Ehn & Löfgren, 2006; Husserl, 1997; Winther, 2016; Zahavi, 1997, 2007), må der nødvendigvis også inddrages et førstepersonsperspektiv på børns legepraksisser (Couldry, 2004; Halkier & Jensen, 2008; Reckwitz, 2002).

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 deltagerobservatør i forholdsvis 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 praksisteoretisk, 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 bagefter 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*.

Jeg kommer derfor til at arbejde med to overordnede analysestrategier, hvor den ene er inspireret af *grounded theory*. Lige fra starten har jeg analyseret mit materiale i iterative og eksplorative processer og især benyttet mig af *grounded theory*-teknikker og -metoder for at få systematiseret materialet og udvalgt hændelser (Brinkmann & Tanggaard, 2010; Bryant & Charmaz, 2007; Charmaz, 2012, 2014; Glaser & Strauss, 1967; Guvå & Hyllander, 2003). Den anden overordnede analysestrategi er etnologisk kulturanalyse, der i lighed med *grounded theory* drejer sig om at fremkomme med bestemte temaer, der karakteriserer materialet. Men til forskel fra *grounded theory* har kulturanalysen især fokus på de narrative dimensioner i materialet (Ehn & Löfgren, 2006). Det vil i praksis sige, at jeg har brugt *grounded theory*-teknikker (dvs. en kodepraksis, der tager udgangspunkt i en problemstilling fremfor en hypotese) til at få systematiseret materialet og indikere bestemte temaer og begreber at arbejde videre med. Med den etnologiske kulturanalyse har jeg dernæst taget fat i disse temaer og begreber for at nuancere deres betydning i den kulturelle kontekst, i hvilken de indgår blandt børnene i børnehaveklassen.

### **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 egen værdi,

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 børnehaveklassesammenhæng. 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 voksnes 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 funderet i et fænomenologisk børneperspektiv, og hvor jeg især er optaget af, hvordan børn oplever deres digitale livsverden i børnehaveklassen. 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 kommunikerende 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 tilgængelige<sup>6</sup>. Alle interviews og lyd- og videooptagelser er som følge heraf helt eller delvist transskriberet, og der henvises til dem i forhold til,

---

<sup>6</sup> Alt transskriberet materiale kan gøres tilgængeligt ved henvendelse til forfatteren.



hvilken analysedel de optræder i. Bilag 1 indeholder en detaljeret oversigt over det empiriske materiale.

## 2. Teori- og forskningsoversigt

### Intro om at bringe felterne sammen

Leg og *media literacy* er, som nævnt indledningsvis, to adskilte videnskabelige felter, som dog kan siges at være relativt enige i beskrivelsen af genstandsfeltet med henblik på viden, virkelighed og subjekt, når det drejer sig om de yngste børn i skolen og den videnskabelige tilgang. *Media literacy* tager sit udgangspunkt i den sociokulturelle tradition, som både kan spores indenfor barndomssociologien, der har haft indflydelse på legeforskningen, og inden for det, der kaldes 'new media literacies'-forskningen, hvor interessen samler sig om at forstå både leg og *media literacy* med et deltagelsesperspektiv på hverdagen. Men det kræver stadig en langt mere præcis bestemmelse af, hvilken type leg og hvilken type *media literacy*, der er tale om, for videnskabeligt at bringe felterne sammen og undersøge fænomenet *media literacy gennem leg*. Som nævnt indgår leg selvfølgelig i børnehaveklassens hverdag både som noget, børnene gør og taler om, som noget, de professionelle organiserer og taler om på forskellige måder og som noget, styringsdokumenterne sætter på dagsordenen. Mens *media literacy* hverken indgår eksplicit som begreb i daglig praksis eller i styringsdokumenterne. Tilstedeværelsen er indirekte og forbundet med de tre omtalte karakteristiske niveauer for *media literacy*: Adgangs-, forståelses- og produktionsniveauet (Carlsson, 2013; Drotner & Erstad, 2012; Erstad & Amdam, 2013), der danner udgangspunkt for både nationale og internationale styringsdokumenter og strategier for uddannelsesområdet (Kulturstyrelsen, 2015; UN & UNESCO, 2013). Derfor kan begrebet med fordel bringes ind i børnehaveklassens hverdag som en strategi for en eksplicitering af, hvordan 'en legende tilgang til digitale medier' kan forstås i en børnehaveklassekontekst.

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 tilrettelægge 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 indkredse 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 *media 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 børnehaveklassemæssige sammenhæng, 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 skitsere 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 afgrænses 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 aldersgruppes *media literacy* er emergerende både i teori og praksis. Det betyder, at følgende spørgsmål er relevante at undersøge:

- Hvad er *literacy*?
- Hvordan kan feltet afgrænses 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.

## Narrativt 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)<sup>7</sup> - 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.

---

<sup>7</sup> 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**

I det 21. århundrede er udfordringen, at *literacy* knytter sig til mange forskellige ideer og forestillinger om, hvad skrivning og læsning vil sige. På den ene side sættes der bestemte standarder for *literacy*-niveauet blandt skolebørn, idet der fokuseres på *tilegnelsen af literacy* (Rowse & Pahl, 2015, p. 1). Den 'skolede' konceptualisering af *literacy* er domineret af kognitive og psykologiske discipliner. Elever testes, og målinger viser, om de i tilstrækkelig grad opfylder de krav, der er fastsat nationalt såvel som internationalt (PISA, ICIL). På den anden side udforskes *literacy* også af antropologer, etnografer, lingvister og folkløriser i sine mere komplekse og ikke-standardiserede former, dvs. uden for uddannelsesinstitutionerne, og i den sammenhæng er *literacy* 'vernacular, networked and embodied' (Rowse & Pahl, 2015). Det betyder, at begrebet ikke kun knytter sig til skrivning og læsning. *Literacy* er forankret i meget bredere kommunikative praksisser (Marsh & Hallet, 2008; Rowse & Pahl, 2015) og eksisterer i hjemmene, på gader og stræder, i offentlige rum, i leg og alle mulige forskelligartede udtryksformer, og det findes i mange variationer og forskellige måder at leve, tale og praktisere hverdag på (Barton & Hamilton, 1998). Mange disciplinære felter krydser hinanden i studiet af *literacy*, da begrebet er både æstetisk, materielt og multimodalt. Både et udvidet tekstbegreb og digitale medier har gjort det besværligt at afgrænse, hvad der gælder for *literacy*. Hvis man begrænser det til kun at gælde inden for en skriftkultur styret af en 'skolet' forståelse af *literacy* som noget, man tilegner sig efter bestemte ideologiske standarder, så vil man gå glip af et kæmpe potentiale for, hvordan mening skabes og sprog udvikler sig.

Standarderne og normerne for *early childhood literacy* (dvs. børn 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* knyttede 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 værktøjer 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 bønder 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 modtagerrolle som 'elev' til en aktiv deltagerrolle, hvor den enkelte bliver i stand til at forandre virkeligheden med sine handlinger (Freire, 1970, p. 27). En anden årsag er opdagelsen af en vidtrækkende *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 ufaglærte jobs, var funktionelle analfabeter. Samme udvikling kan spores i mange andre udviklede lande. Skolegangen

sikrede ikke i tilstrækkelig grad, at alle elever lærte det, de skulle, for at være i stand til effektivt at være en del af et tidssvarende arbejdsmarked. Det betød, at der kom fokus på et funktionelt niveau for *literacy*. Et tredje aspekt er den stigende interesse for et sociokulturelt perspektiv indenfor sprog- og socialvidenskab. Tidligere gjorde andre perspektiver sig gældende i forhold til teori og forskning om *literacy*. Det er i den sammenhæng, at praksisbegrebet konstrueres og bliver et nøglebegreb i den sociokulturelle tilgang til *literacy*. Lankshear & Knobel peger i den forbindelse på James Paul Gee's (1990) kreditering af Sylvia Scribner og Michael Cole for i *The Psychology of Literacy* (1981) at have udviklet et begreb om 'practice', der udspringer af 'pioneering work in social cognition by Vygotsky and Luria'. Videre nævnes Ron og Suzanne Scollons betydningsfulde udvikling af *literacy*-begrebet i en sociokulturel sammenhæng i *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication* (1981). Scollons arbejder i et komplekst felt mellem lingvistik, antropologi og epistemologi for at udforske sammenhænge mellem 'social practices, worldviews, orality and *literacy*'. Også Shirley Brice Heaths *Ways with Words* (1983), hvor hun udforsker, hvordan *literacy* er indlejret i kulturelle kontekster, fremhæves som vigtig. Samt Brian Street: *Literacy in Theory and in Practice* (1984), som har rod i antropologien. Lankshear & Knobel tegner således denne brede historiske kontekst op og ser den som baggrund for, at *literacy* bliver 'a key focus in formal education'.

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 godtgør, 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 er videnskabeligt 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 klostresammenhæng, og her var det kun et fåtal 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 let 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: "... focused on a slow, rigorous comprehension of all of the Holy Wit" (Hamesse, 1999, p. 104). Med skolastikken begyndte man at læse i en undervisningssammenhæng. Det betød, at udvalgte tekster blev læst, forklaret og kommenteret. Resnick & Resnick peger på yderligere en form for *literacy* end den, hvor studier af religiøs art danner grundlaget; nemlig en elitær, teknisk form for *literacy*, hvor *literacy* betyder: "the acquisition of theoretical knowledge and the development of problem-solving capacities" (Resnick & Resnick, 1977, p. 375). Denne standard hørte til på de højere tekniske uddannelser i 1600-tallets Frankrig.

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 tilegne sig 'holy wit'. Standarderne fastsættes i skolen af PISA<sup>8</sup>, 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.

---

<sup>8</sup> PISA - Programme for International Student Assessment – er en undersøgelse, der gennemføres hvert tredje år af OECD.

### Delkonklusion: *Literacy* og medier i det 21. århundrede

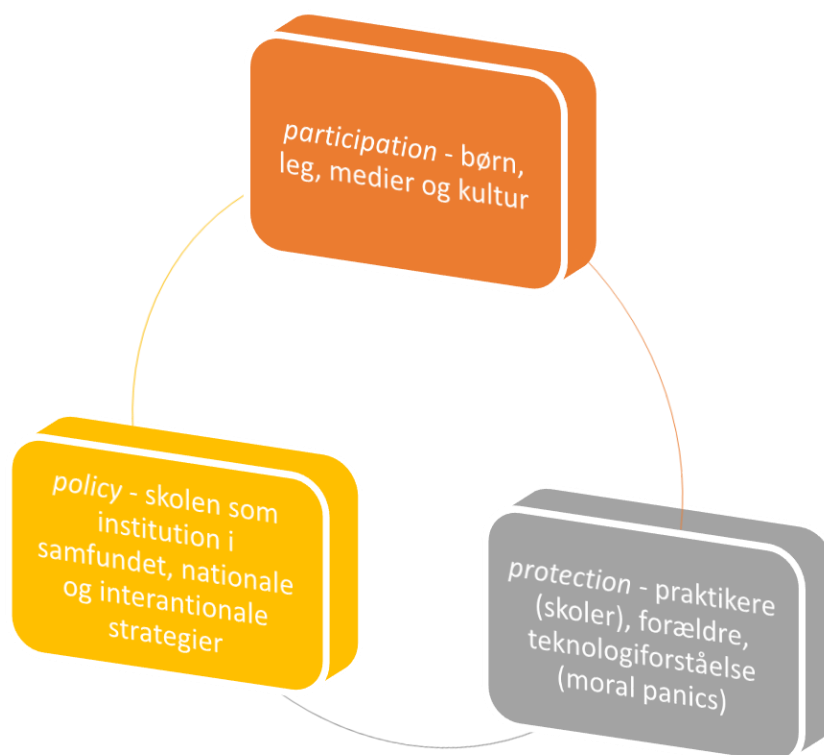
I afhandlingens sammenhæng, hvor interessen er rettet mod børns deltagelse i leg med digitale medier, kan der således argumenteres for at anvende et sociokulturelt perspektiv på udviklingen af *media literacy*. Den kulturelle dimension involverer deltagelse i sociale praksisser, hvor læsning og skrivning 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 handlinger 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 børnehaveklassen, 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:



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*

*Media literacy* er kommet på den politiske dagsorden i løbet af det 21. århundrede. Det er derfor blevet defineret i sammenhænge, som myndigheder både nationalt og internationalt forholder sig til (Britiske Ofcom (2004), europæiske MIL (2014). Danske Kulturstyrelsen (2015)). Det fungerer som generelt retningsgivende policybegreb<sup>9</sup> for medieuddannelse på både internationale, nationale, kommunale og institutionelle niveauer. Formålet er et skærpet fokus på 'access, understanding and communication/create' i forhold til medieuddannelsen globalt (UN & UNESCO, 2013). Skolen som institution er derfor forpligtet til at forholde sig om ikke til begrebet, så i hvert fald til dets indhold. Da jeg påbegyndte mit feltarbejde og havde indledende samtaler med de professionelle på skolerne, spurgte jeg blandt andet, om de kendte begrebet. Ingen havde hørt om det, men alle var opmærksomme på både nationale og kommunale digitaliseringsstrategier og nødvendigheden af at udarbejde 'digitaliseringspolitikker' på skolen. Især den digitale infrastruktur (dvs. indkøb af materialer som smartboards, Ipads osv.) havde været i fokus, så man derved syntes at have sikret sig 'adgangen' til digitale medier, hvorimod de to andre *media literacy*-niveauer i langt mindre grad havde bevågenhed. I praksis er *media literacy* derfor repræsenteret ved digitaliseringsstrategiernes børne- og ungefokus og de styringsdokumenter, der i dette tilfælde gælder for børnehaveklassen. Mit perspektiv er ikke 'skolen som institution i samfundet' eller ledelseshåndtering af policy-krav. 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 møder skolen, og om den 'legende' tilgang til arbejdet med digitale medier, som børnehaveklassen er forpligtet 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'.

---

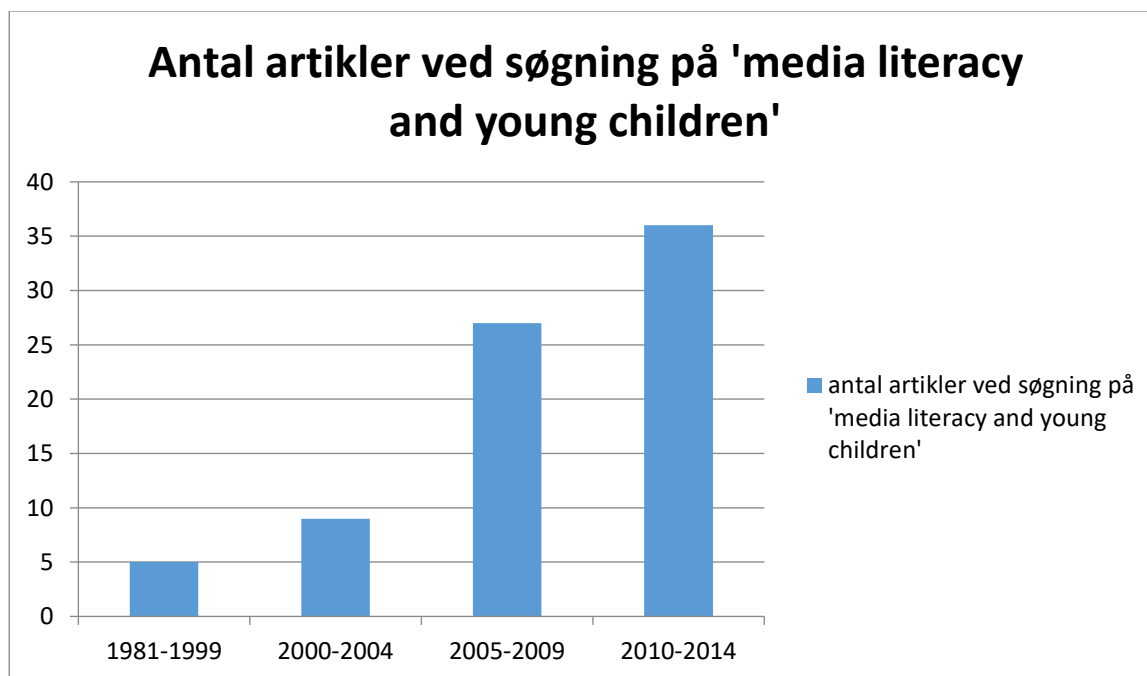
<sup>9</sup> Policy ifølge Cambridge Dictionary: "a set of ideas or a plan of what to do in particular situations that has been agreed to officially by a group of people, a business organization, a government, or a political party".

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/policy>

## Fra bekymring til deltagelse

Reviewet bruger betegnelsen *young children* for børn i alderen 0-8 år i sine databasesøgninger, fordi der på engelsk skelnes mellem *young children* og *children*. Det giver nærværd ingen resultater at søge specifikt på aldersgruppen 5-8 år. *Pre-school children* dækker over børn, der endnu ikke er kommet i skole og i en engelsk sammenhæng vil det være børn fra 0-4/5 år. *Young children* har vist sig at være den mest præcise søgekategori. Denne målgruppe er tilmed 'genstand' for en interessant forandring i *media literacy*-feltet, efterhånden som Ipad'en og andre smartteknologier vinder frem efter 2010<sup>10</sup>. Før 2010 har skoler og forskning overvejende fokus på det, der i Danmark kaldes 'melletrinnet', når det drejer sig om at udvikle digitale kompetencer. Det vil sige børn over 8 år. Først de senere år har forskningen i små børns brug af digitale medier (0-8 år) vundet udbredelse (Chaudron, 2015; Johansen & Larsen, 2016). Der er generelt meget lidt forskning i kombinationen: *\*media literacy and young children\**. En søgning i tilgængelige databaser for peer reviewed videnskabelige artikler (*ERIC*) viser forventeligt en markant stigning i antallet af artikler fra 2010 til 2015 (figur 2).

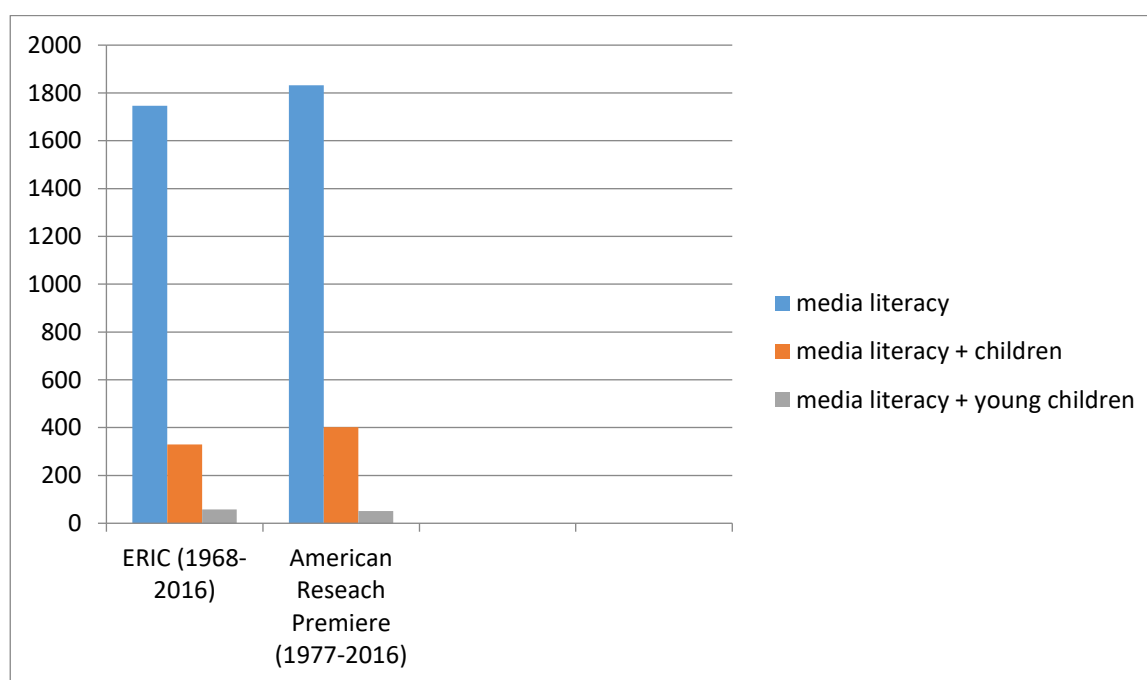
ERIC:



Figur 2 'Media literacy and young children'

<sup>10</sup> Ipad'en kommer i handlen

Diagrammet viser også, at der er forholdsvis få artikler om emnet: 'media literacy and young children'. Hvis man udvider søgningen til at omfatte 'children' stiger antallet markant, og den viser, at opmærksomheden samler sig om de større børn i skolen. Forskningen har indtil omkring 2010 haft de større børn fra mellemtrinnet og opefter som målgrupper for undersøgelser, der drejer sig om *media literacy*. Hvis søgningen udvides til 'kun' at omfatte *media literacy* er stigningen endnu mere markant, idet artikler om hele verdens *media literacy* er repræsenteret, dvs. primært den vestlige verden og Asien (en enkelt artikel om Arab youth). Målgrupperne udvides til at omfatte 'teenage', 'students', 'youth' og 'special education'. Artikler med specifikke nationale fokus på curricula og målinger af *media literacy* er også repræsenteret. Det er med andre ord muligt ud fra en søgning på tilgængelige artikler i to store videnskabelige artikeldatabaser at konkludere, at *media literacy*-studier primært har beskæftiget - og fortsat beskæftiger sig med - andre målgrupper og emner end empiriske studier af børn under 8 år.



Figur 3 databasernes 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.

I perioden 1981 til 1999 dukker der fire peer reviewed artikler op, når jeg søger på *media literacy + young children*. I et interview med Neil Postman (1985), advarer han om, at

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 udelukkende knytter sig til skrivning og læsning. Han er repræsentant for den yderste ende af bekymringskalaen, 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 nyhedsmedie for børn i Israel. Den interesserer sig også kritisk for tv's manipulation af børn. I den anden ende af skalaen, hvor en mere deltagelsesorienteret tilgang til de muligheder, medier giver, gør sig gældende, finder man én artikel om børnehævebørns 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*.

I denne periode afspejler forskningen de to positioner i *media literacy*-feltet, 'Protection' og 'Participation', som Erstad og Amdam skitserer i deres metareview. De argumenterer overbevisende for, at der har fundet en bevægelse sted fra den ene position til den anden (Erstad & Amdam, 2013). I perioden 1989- 1999 tegner begge positioner sig i de få artikler, der fremkommer, når målgruppen er 'young children'.



I perioden fra 2000-2005 sættes *media literacy* i forbindelse med en tidlig indsats: ”*Media literacy starts Young*” (Hesse & Lane, 2003). *Media literacy* forstås i den sammenhæng som en form for medieuddannelse, der skal sikre, at børn begrænser deres mediebrug og bliver kritiske forbrugere. Bekymringsperspektivet er udtalt i flere artiklers overskrifter, hvor fokus er på de negative effekter ved f.eks. fjernsynsvold (2003). Samtidig er der flere artikler, der udforsker mulighederne for at inddrage f.eks. populærkultur, CD-rom fortællinger og ICT for på den måde at udvikle mediekompetencer hos børn, før de begynder i skole. Det er som nævnt ikke mange artikler, der har fokus på de små børn i denne sammenhæng, men de få, der har, interesserer sig for både leg og uformelle ’settings’ i læringsammenhænge.

I perioden 2005-09 udforskes et kritisk fokus på den dominerende bekymringsdiskurs, hvor det f.eks. hævdes, at små børn påvirkes mere negativt af reklamer end større børn. Men ifølge professor Sonja Livingstone er der ikke forskningsmæssigt belæg for at hævde dette: ”The findings do not suggest that young children are more affected than are teenagers” (Sonia Livingstone & Helsper, 2006). Fjernsyn, tv og films betydning for narrative aspekter undersøges. Men så begynder interessen i højere grad at dreje sig om børns egne produktioner. Jackie Marsh har undersøgt tre til fireåriges brug redigeringssoftware til fremstilling af korte animationsfilm. På baggrund af kvalitative observationsdata samlet ind i løbet af et år, analyseres den viden om og forståelse af multimodale tekster, som børnene udvikler. Artiklens konkluderende interesse samler sig om ’childhood educators’ rolle i forhold til børns læring i ’the new media age’, og titlen ’Emergent *Media literacy*’ peger i retning af, at *media literacy* både i teori og praksis er på vej (Marsh, 2006, 2011). Men interessen for ’nye teknologier’ og ’nye literacies’ i forhold til børns praksisser afspejles også i søgningen, når Rosie Flewitt og Sylvia Wolfe i artiklen ”New Technologies, New Multimodal *Literacy* practices and Young Children’s Metacognitive Development” undersøger, hvordan børn i tre- fireårs alderen bruger mange ’communicative modes as they experience *literacy* in different media” (Wolfe & Flewitt, 2010). Også Karen E. Wohlwend har fokus på det ’nye’ i artiklen: ”Early adopters: Playing New Literacies and Pretending New Technologies in Print-Centric Classrooms”(Wohlwend, 2009, 2011). På baggrund af et treårigt etnografisk studie har hun mikroanalyseret videoobservationer af det, hun kalder børns ’*literacy play*’ i forbindelse med brug af teknologi. Resultaterne viser, at disse helt unge teknologibrugere signalerer to

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.

I perioden fra 2010-15 sker der en markant opblomstring i antallet af artikler. Artiklerne om '*media literacy and young children*' ændrer karakter. Fra at være overvejende empiriske artikler er der nu også analyser af specifikke problemstillinger (af fx finsk *media literacy policies*), diskussioner af kvalitetskriterier for apps, teoretiske diskussioner af f.eks. begrebet multimodalitet (Bazalgette & Buckingham, 2013). Men der er stadig en del empirisk baserede artikler, hvor fokus også er på hjemmet, digitalt indfødte, anbefalinger til lærere, 'parental mediation' mv. Børns leg med teknologi er centrum for Meryl Alpers artikel (Alper, 2013), hvor hun hævder, at et '*New Media literacy*' paradigme med Henry Jenkins' bog fra 2006: *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media education for the 21st century* er blevet fremført - og at det kan være applicerbart i den tidlige indskoling.

### Opsamling på artikelsøgningen

Forskellige ting stikker ud. For det første er der overraskende få artikler om emnet. De for afhandlingen interessante teoretikere er foreløbig Sonja Livingstone, Ola Erstad/Synnøve Amdam, der eksplicit gør op med bekymringsdiskursen, samt Henry Jenkins, der er med til at udvikle den deltagelsesdiskurs, der op gennem det 21. århundrede gør sig mere og mere gældende, når det drejer sig om børns brug af digitale medier. De grundlæggende teoretiske diskussioner, der har fundet sted, er David Buckingham eksponent for (Bazalgette & Buckingham, 2013; Buckingham, 2003, 2004). Derudover er der en meget vigtig gruppe forskere, der op igennem det 21. århundrede har tegnet sig for at udvikle metoder og skærpe interessen for 'nye teknologier' og 'nye literacies', som alle tilhører den barndomssociologiske tradition, der udsprang af University of Sheffield i 1980'erne og 90'erne (James et al., 1998). Som det fremgår, drejer det sig om Karen E. Wohlwend, Rosie Flewitt, Sylvia Wolfe, Jackie Marsh og Meryl Alper. Men derudover er den teoretiske begrebsudvikling repræsenteret ved James Paul Gee - og i hans kølvand Michel Knobel og Colin Lankshear -værd at opholde sig ved.

## *Media literacy og deltagelse*

Som det fremgår, er reviewets tilgang til en forståelse af *media literacy* og de yngste skolebørn baseret på en deltagelsesorienteret position. Grundlaget for en sådan tilgang finder man i den bevægelse, der har fundet sted fra det overvejende kognitive og psykologiske fokus på, hvordan børn bedst kan beskyttes i forhold til mediers påvirkning, til et deltagelsesorienteret greb med rod i kulturstudier og medievidenskab. Interessen har flyttet sig fra produktet og skærmindholdets kulturelle kvalitet til det, børn *gør*. Her har legeforsker Carsten Jessen spillet en central rolle i en dansk sammenhæng, hvor han i sine empiriske studier af børn, der bruger computere i børnehaven, vender kameraet mod de sociale aktiviteter, der finder sted foran skærmen (Jessen, 1995) fremfor at fokusere på, hvad der foregår på skærmen. Dvs. at interessen samler sig om børns praksisser og skabende processer, når de interagerer i fællesskaber både foran og bag skærmen. I en dansk sammenhæng har børnekulturstudier spillet en væsentlig rolle for at få fokus rettet mod børns praksisser og oplevelser med deres egen kultur generelt (Juncker, 1998, 2013) og mere specifikt mod børns leg med digitale medier (Jessen & Balslev, 2003; Johansen, 2011, 2014, 2016; Johansen & Karoff, 2015; Johansen & Larsen, 2016; Mouritsen, 1996, 2002)

Internationalt har der vist sig et stadig mere påtrængende behov for interdisciplinaritet. Markante forskere i feltet fra uddannelsesvidenskab som David Buckingham (Bazalgette & Buckingham, 2013; Buckingham, 2003, 2004) og James Paul Gee (Gee, 2010b; Gee & Hayes, 2011) og fra medievidenskab Sonja Livingstone (Sonja Livingstone, 2009; Sonia Livingstone & Helsper, 2006) og Henry Jenkins (Jenkins, 2006, 2009) har gensidigt inspireret hinanden. I en nordisk sammenhæng viser dette behov sig som en kløft, der afspejles både videnskabeligt og i praksis mellem 'in-and-out-of-school' af Ola Erstad og Kirsten Drotner, der repræsenterer hhv. uddannelsesvidenskab og medievidenskab (Drotner & Erstad, 2012).

Bevægelsen der har fundet sted ses både mht. børns og unges aktuelle muligheder for deltagelse i digitale kulturer og i en øget forskningsinteresse i deltagerperspektivet 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. århundrede 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.

Deltagelse er for alvor blevet sat på den akademiske dagsorden indenfor de involverede discipliner, dvs. kulturstudier, uddannelsesvidenskab og medievidenskab i starten af det 21. århundrede. Deltagelse afspejler en central forandring i den måde, 'nye' medier indgår på i både skole og hverdag. *Media literacy* skal derfor udvikles af en sociokulturel tilgang, hvor deltagelsesmuligheder, leg og andre æstetiske praksisser og fællesskabende processer er centrale. I den sammenhæng bliver et begreb som leg interessant. Ovennævnte teoretikere beskæftiger sig eksplicit med *literacy* - men mere implicit med leg.

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*-begrebets 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. Læringsubytten 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 læringsmål for legen, kan det så stadig være leg? Kan man lege med medier i en læringsammenhæng, 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 verdener, 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

hverdagsliv (Burn & Richards, 2014; Marsh & Burke, 2013). Merchant undersøger generelt, hvordan børn bruger medier og betoner 'playfulness' (Burnett, Merchant, Pahl, & Rowsell, 2014) med reference til bl.a. Marsh og ser i lighed med hende, at legen er central, men definerer heller ikke nærmere, hvad leg eller 'legende' betyder, eller hvad det kan tilbyde i forhold til *Media literacy* (Marsh, 2015). I lighed med både Jenkins, Buckingham, Livingstone og Gee spiller legen en implicit rolle i forståelsen af, hvad børn og unge skal lære, når det drejer sig om digitale kulturer.

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. Forståelsen af leg må tage udgangspunkt i deltagelsesperspektivet, og derfor drejer legen sig om frivillig deltagelse, hvilket legen forstået i kulturel sammenhæng altid har gjort (Caillois, 2001 [1958]; Huizinga, 1963 [1938]; Sutton-Smith, 1997). Legeforsker Flemming Mouritsen pointerer, at leg afhænger af *deltagelse* (man er med), *udøvelse* (man gør noget, den har performativ karakter) og *færdigheder* (man kan noget) (Mouritsen, 1996).

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 selvfølgelig, 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?

I det følgende vil legens kulturhistoriske spor blive fulgt for at danne grundlag for den empiriske undersøgelse af leg og det legende i børnehaveklasserne med en efterfølgende diskussion af, hvilke legeforsståelser der gør sig gældende i skolen, og hvilke konsekvenser disse legeforsståelser har for forståelserne af *media literacy*. Det betyder, at jeg nu vil redegøre for afhandlingens vidensgrundlag hvad leg angår, hvilket involverer både en virkeligheds- og subjektforståelse, der afgrænser feltet. Jeg tager udgangspunkt i legeforsker Brian Sutton-Smith, der i *The Ambiguity of Play* (1997) beskriver leg som et flertydigt fænomen. Her demonstrerer han et imponerende overblik over teorier om leg, og bogen regnes for et hovedværk i dag (Karoff & Jessen, 2014, p. 267). Sutton-Smith ordner legen under syv forskellige synsvinkler, som han kalder retorikker. Sutton-Smith's synsvinkler vil hjælpe mig med at afgrænse feltet og begrunde afhandlingens tilgang til leg.

## Legens hovedspor i afhandlingen er kulturhistorisk

En af Sutton-Smith's store pointer er, at leg er en kulturel form, der ikke kan fortolkes neutralt. Han mener, at de syv retorikker om leg, som han beskæftiger sig med i *The Ambiguity of Play*, alle er tendentiøse. Til trods for videnskabelige og 'objektive metoder', kan man altså ikke sige noget entydigt om leg (Sutton-Smith, 1997) - deraf titlen på hans bog om legens flertydighed. En retorik skal i den sammenhæng forstås som en overtalende diskurs eller en implicit fortælling, der anvendes til at overtale andre om egne overbevisningers sandhed og værdi. Det er derfor vigtigt at gøre sig klart, hvilken forståelse af leg, der lægges til grund for en undersøgelse af børns leg med digitale medier, da forskellige retorikker vil fortælle forskellige historier om emnet og således tillægge legen forskellig kulturel værdi. Sutton-Smith bruger selvbevidst retorikken som videnskabsdisciplin, fordi den drejer sig om, hvordan sproget kan bruges til at påvirke sine tilhørere/læsere om, at der ikke kun er sandhed, men også værdi, i det man fortæller eller fremlægger. I den forstand er alle retorikker både normative og hegemoniske. Sutton-Smith's syv retorikker er: '*Rhetorics of progress, - of fate, - of power, - of identity, - of the imaginary, - of self, - of frivolity*'. I det følgende vil jeg argumentere for, hvilke retorikker der er brug for i et studie af, hvordan børns leg med digitale medier kan bidrage til *media literacy* i børnehaveklassen.

## 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 inddrager 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 har 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'

(Sutton-Smith, 1997, p. 166). Både 'phantasmagorical puposes' og 'power purposes', der hører under retorikken om henholdsvis 'the imaginary' og 'power', drejer sig om de mere irrationelle sider af børns leg, som voksne ofte ikke er så vilde med. Den form for magt, han interesserer sig for i børns leg, er hvad han kalder drillerier, 'pranks', nedrakkende bemærkninger og fjendtlig latter (Sutton-Smith, 1997, p. 117). Han foreslår, at disse former for leg kan kaldes en pragmatisk børneretorik mod voksne, og at de ikke kun udøves for fornøjelsens skyld, men også som en form for protest, der yder modstand i f.eks. skolen, hvor magtforholdet er så åbenlyst asymmetrisk. Den retorik er til stede i mit materiale, f.eks. i forbindelse med de første tegneforløb, hvor børnene skulle præsentere tegningerne for klassen. I enkelte tilfælde førte det til en form for ustyrlighed, hvor barnet fik klassen til at grine højt ved at gøre det modsatte af, hvad læreren bad om og f.eks. lægge sig ned på gulvet, eller tale nonsens (tilføje bla-bla-bla) og benytte frække ord som 'prut'. Selve sprogbrugen hører under den frivole retorik (som jeg kommer frem til senere), men motivationen for at benytte denne form for magtretorik kan siges at hænge sammen med en form for protest, hvor interaktionen med den magtfulde voksne bliver underordnet børnefællesskabet, der således momentant kan siges at udfordre de voksnes position som magtfulde. Det kunne der elaboreres langt mere over, idet latterens funktion også generelt kan knyttes til degraderingen af autoriteter, som f.eks. den russiske litteraturforsker Mikhael Bakhtin undersøger i *Rabelais and His World* (1968). Afhandlingen har ikke interaktionen mellem børn og voksne som sit emne, så den retorik, der drejer sig om magtforholdet mellem børn og voksne, er ikke fremtrædende i afhandlingen. Fokus er på børns leg, så det vil være børns brug af drilleri og *pranks* i legen, der har opmærksomheden. Det fantasmagoriske formål ved legen kommer jeg ind på senere. Pointen er, at legen har langt flere facetter end den kognitive, formålsorienterede udviklingsforståelse af leg tilsiger, og som traditionelt, ifølge Sutton-Smith i 1997, henføres under betegnelsen *børns leg*.

### **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 tidsspil, 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 tidsspil

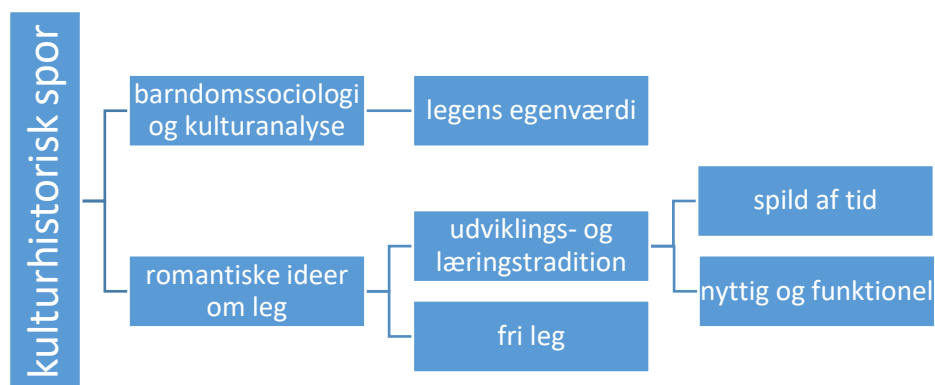
eller nyttig for borgernes opdragelse er nemlig ikke ny, men strækker sig tilbage til antikken. Og man kan sige, at den re-aktualiseres løbende i kraft af problemstillingen om 'leg og læring' og om 'børn og medier', hvor det børn fx foretager sig foran skærmen ofte af voksne anses for at være både spild af tid og unyttigt for deres udvikling og læring. For at forstå børns leg med digitale medier vil det derfor være nødvendigt at vende blikket mod børnene og dermed anvende den såkaldt 'børnevenlige indstilling' (Jessen, 1995, 2008). Der ligger en udfordring i som voksen forsker at undersøge børns verden med deres 'eget' perspektiv, som jeg vil problematisere senere, men for at kunne inddrage den del af legen, hvor de imaginære, fantasmagoriske og frivole retorikker om lege hører hjemme, og som voksne med mellemrum finder både ubehagelige og spild af tid, er det nødvendigt. Den del af legen er tilmed i mindre grad udforsket, fordi retorikker om, hvad der tjener børns udvikling og læring har domineret, når det drejer sig om digitale medier. Derfor vil jeg uddybe disse retorikker og sætte dem i forbindelse med det, der kan kaldes den 'ludiske drejning' (Sutton-Smith, 1997, p. 143).

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 egenverdi 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 implicite 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,

fremstilling eller efterligning) og fortællingen. Platon er kritisk overfor leg, fordi den hører til den orale kulturtradition, der på Platons tid var fremtrædende og forbundet med en kropslig måde at forholde sig til verden på: "... leg, fortælling og drama udskilles som primitive kropslige erfaringsformer, der hører sammen med oral kultur", mens det, der hos Platon har betydning for 'opdragelse og undervisning' er: "...de rene former, ideernes verden, skal erkendes gennem analyse, abstraktion og refleksion" (T. H. Rasmussen, 2002). Men Platons kritik af epos'et - i form af homeriske fortællinger såvel som børns leg - skal også ses i sin samtidige kontekst, hvor den er et opgør med den orale kulturs forældede 'opdragelses- og undervisningspraksis, der forhindrer den enkelte i at tænke selv' (T. H. Rasmussen, 2002, p. 371). Platon forstår børns leg som et skisma mellem mimetisk identifikation og refleksion, og Rasmussen tilføjer, i forlængelse af ovenstående citater, at det er som en tilstand, hvor den legende bliver 'leget, hvis den legende vælger at hengive sig til legen. Leg er således hos Platon noget, man hengiver sig til og opsluges af, men som ikke kan forbindes med refleksion. Ideen om legen som spild af tid hos Platon, hvor leg kommer til at stå i modsætning til det seriøse, rationelle og filosofiske erkendelsesarbejde, som tænkes langt vigtigere end legens 'hovedløse' identifikation med 'alskens uhyrer og helteskikkelser' (T. H. Rasmussen, 2002, p. 14) forekommer oplagt at sammenligne med de 'mediepanikker', der til forskellige tider har haft problemstillingen 'børn og medier' som deres emne. Fra Platon spores ideen om den hovedløse leg og ideen om, at børn bliver dummere af bestemte former for leg, der i kraft af det moderne knytter sig til medier og disses negative effekt på børn. Det gælder f.eks. både folkeeventyret, bestemte former for litteratur (detektivhistorier, science-fiction, drenge- og pigebøger)<sup>11</sup>, tegneserier, radio, tegnefilm, tv, plasticlegetøj, video, computerspil, Ipads mv. (Mouritsen, 1996, p. 13). Barndomshistoriker Helle Strandgaard sammenligner i sin bog *From Superman to Social Realism* (2017) 1950'ernes bekymring for børns tegneserieforbrug med 1980'ernes bekymring for 'videovold': "In the 1950s comics debate children were, on the whole, not seen as competent enough to know what was best for them" (Strandgaard Jensen, 2017, p. 54). Hun ser det ikke blot som et retrospektivt humoristisk kuriosum, men som et udtryk for et mere grundlæggende fænomen i et barndomshistorisk perspektiv, hvor disse debatter om, hvad der er gode og dårlige medier for børn ofte er blevet udforsket som *moralske panikker*: "The theory of 'moral panics' holds a strong position in

---

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

studies of past debates about children's media consumption" (Strandgaard Jensen, 2017, p. 4). Mouritsen adresserer samme problemstilling i sin legekulturtypologi, hvor han præciserer, at 'kultur for børn' kan karakteriseres ved to typer: "den dannelsesorienterede og den markedsorienterede" (Mouritsen, 1996, p. 12). Skellet er et udtryk for en ideologisk og værdiorienteret tænkning, som vi kender fra kulturhistoriske modsætningspar som lav-, masse- og populærkultur overfor elite- og finkultur (Macdonald, 1953; Mouritsen, 1996, p. 12). Denne todeling af kulturen findes som et skel hos Platon, og begreberne har ifølge den tyske litterat Andreas Huyssen fungeret metodologisk som en vital dialektik mellem den historiske avantgarde og massekulturen i den industrielle civilisation (Huyssen, 1986, p. 4). Den historiske grund til massekulturens vækst skal i følge den amerikanske kritiske filosof Dwight Macdonald findes i begyndelsen af 1800-tallet, hvor 'popular education', altså det forhold, at børn uden for overklassen også fik mulighed for at uddanne sig, "... broke down the old upper-class monopoly of culture" (Macdonald, 1953, p. 2). Ideen om lavkultur/massekultur hænger sammen med både industrialiseringen og den teknologiske udvikling, der begge får indflydelse på opdragelses- og uddannelseshistorien. Flere og flere børn kommer i skole, og det betyder, at opdragelsen og uddannelsen af børn bliver et mere generelt anliggende for samfundet. Ideen om god og dårlig leg slår hårdt igennem, når det drejer sig om børns leg med digitale medier, som Sutton-Smith også nævner. Nogle af de mediepanikker, Strandgaard omtaler, drejer sig om, at børn bruger for meget tid på medier, de bevæger sig for lidt og forbliver dumme og udvidende. Den digitale leg kategoriseres som unyttig, uden værdi og som spild af tid.

Aristoteles er eksponent for et syn på leg, hvor leg har en funktion. Han behøver ikke på samme måde tage afstand fra den mundtlige kultur, fordi skriften spiller en stadig større rolle i opdragelse og undervisning på hans tid. Han giver mythos (altså fortællingen) en helt anden betydning end Platon. Historien, der fortælles i tragedien, og som Aristoteles behandler i sin *Poetik*, tillægges 'en egen sandhed'. Mimesis er ikke efterligning hos Aristoteles, men snarere fremstilling eller gengivelse af virkeligheden. Mimesis forbindes med erkendelse og erfaring. Mimesis og mythos knytter dermed tragedien an til både handlinger og handling: "begivenhederne og det fortællende indhold, der er tragediens formål og formålet er det vigtigste af alt" (Aristoteles & Helms, 1993, p. 21). Ligesom legen drejer sig om både handlinger og fortællinger, gør tragedien det også. Aristoteles omtaler endvidere enkelte steder leg som 'forberedelse til voksenlivet' (T. H. Rasmussen, 2002).

Leg tjener altså både i antikken hos Platon som skræmmebillede for en fordømmende praksis og hos Aristoteles som noget, der kan gøre en klogere på livet og har en funktion. Aristoteles fremhæver handling (mythos) og handlinger (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 handlinger har til formål at gøre mennesket klogere på livet. Senere i mine analyser vil jeg vise, hvordan de aristoteliske begreber om handling og handlinger 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: *genrer* 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***

Filosoffen Friedrich Schiller og pædagogen Friedrich Fröbel regnes i en legeteoretisk sammenhæng for at have bidraget til en forståelse af legen som almindannende. Jeg vil argumentere for, at de også lægger kimen til den forholdsvis romantiske idé om 'fri leg', der optræder i pædagogisk praksis i dag. I oplysningstiden sker der store forandringer, som har betydning for den måde, leg forstås på. Oplysningstankerne og den begyndende industrialisering skaber samfundsændringer, der fører til fundamentale ændringer af familiestrukturerne og dermed ændrer synet på barnet sig også. Der finder altså et paradigmeskift sted i 1700-tallet, hvor børn bliver en "... pædagogisk og kunstnerisk udfordring", som børnekulturforsker Beth Juncker udtrykker det (Juncker, 1998, p. 73). 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.

I *Über die Ästhetische Erziehung des Menschen* (1793) betoner filosofen Friedrich Schiller (1759-1805) vigtigheden i, at børn opdrages til 'den nye frihed', idet målet er, at børn dannes til frie, selvstændige individer. Ifølge Schiller beror dannelsen på legen. Schiller er romantiker og meget idealistisk. Det romantiske menneske hverken undertrykker sine følelser eller styres af kold logik. Den menneskelige forestillingsevne eller imagination står centralt i anden halvdel af 1700-tallet som det, der kan 'fange sandheden'. Hos filosofen Immanuel Kant medierer imaginationen mellem sanselig viden og formel ræsonneren. Den nye idé om leg som imagination 'bore the promise of being a broad top-down idea' (Sutton-Smith, 1997, p. 131). Legen idealiseres og Schiller er den første, der udtrykker denne idealisering i det berømte citat: "... der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wort Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt" (Schiller, 1967, p. 106). Schiller fremhæver, at mennesket først er helt menneske, når han leger, eller hvor han leger. Og skønheden som fænomen knyttes også til menneskets leg: "... der Mensch soll mit der Schönheit nur spielen, und er soll nur mit der schönheit spielen" (ibid.). Kun med skønheden skal mennesket lege. Heri ligger kimen til forestillingen om legens (og kunstens) moralske kategori eller forpligtelse som opdragende, dannende og dermed som et gode for mennesket. Disse tanker findes blandt andet i nutidige pædagogiske forestillinger om 'fri leg'.

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 øvede 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 almindelse 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).

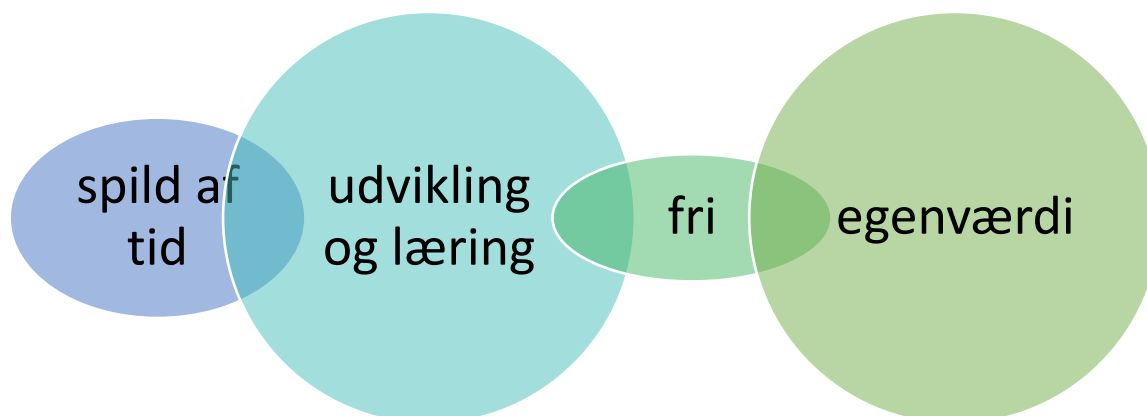
Legen er således at betragte som et eksistentielt gode for mennesket.

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 indskoling. 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:





Figur 5 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 føromtalt mediepanikker, der udmøntes i regler for 'skærmtid'<sup>12</sup>, 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

<sup>12</sup> 'Sonia Livingstone & Alicia Blum-Ross: <http://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2017/06/08/the-trouble-with-screen-time-rules/>

selv om Huizinga også er opmærksom på, at leg kan være: "...nasty, brutish and short, and at times obligatory, not free, irrational and bloody" (ibid.), så kommer hans teori om leg alligevel til at fremstå som en idealisering og sakralisering af legen. Sutton-Smith kalder den derfor 'essentialistic' (Sutton-Smith, 1997, p. 203), men syntetiserer dog diplomatisk, at det er Huizingas fortjeneste, at legen ikke kun ringeægtes. Huizinga gør indledningsvis op med ringeagtelsen af leg, dvs. "... the assumption that play must serve something else which is *not* play" (Huizinga, 1963 [1938], p. 2) og kommer istedet frem til hans egen forestilling om 'the magic circle of play' (ibid., 212). Det er Huizinga, der kan krediteres for ideen om legens magiske cirkel, og det forhold, at legen fortryller, fascinerer og tryllebinder 'os' (ibid., 10) og dermed sætter 'os' udenfor "'real" life" (ibid., 11). Leg har i den forstand ikke noget bestemt formål og skal forstås 'i sin egen ret' som et fænomen, der til er til for den rene fornøjelses skyld (Karoff & Jessen, 2014, p. 85). Leg leges for legens skyld, og Sutton-Smith gør opmærksom på, at Huizinga med den betragtning er under indflydelse af 1900-tallets aristokratiske retorik om, at kunst er til for kunstens egen skyld (Sutton-Smith, 1997, p. 203). Huizinga knytter da også legen til det æstetiske og skønhed, når han hævder, at leg er beriget med "... the noblest qualities we are capable of perceiving in things: rhythm and harmony" (Huizinga, 1963 [1938], p. 10). Det er Huizingas store fortjeneste at gøre legen fri for at være formålsbestemt, og han er derfor stadig relevant at beskæftige sig med, eftersom han med Skovbjerg og Jessens ord: "... repræsenterer en radikal anden synsvinkel på leg end den, vi finder i udviklingspsykologiske og pædagogiske teorier om leg" (Karoff & Jessen, 2014, p. 85). Men idealiseringen af legen som en magisk cirkel er også problematisk, fordi der skabes et modsætningsforhold, der udelukker begreber, som kan være hinandens forudsætninger. Det drejer sig om de mere populære dikotomier: leg/alvor, leg/arbejde, leg/læring. Den amerikanske spilforsker Dana Boyd blander begreberne, når hun kalder det at spille computerspil for *serious fun* og dermed pointerer, at der skal udføres og gennemføres et seriøst stykke arbejde for at komme fremad eller videre i et spil. Enhver, der har observeret børn grave vandkanaler, bygge 'dæmninger', forhandle våben i en våbenleg osv. ved, at leg kan være hårdt arbejde. Leg er heller ikke læring, og børn leger ikke for at lære, men det er meget ofte tilfældet, at de lærer sig noget, når de leger. De øver sig for at opnå bestemte færdigheder, enten ved computeren eller på trampolinen. Gentagelsen er central. Det kræver øvelse at mestre noget og blive bedre i en leg. Leg er ikke det samme som alt muligt andet, men heller ikke et isoleret autonomt fænomen, der finder sted indenfor en magisk cirkels fortryllelse. Den

både er og ikke er en del af virkeligheden, der gribes ind i legen ligesom legen griber ind i virkeligheden. Denne måde at rammesætte legen på tager antropologen Gregory Bateson fat i, når han benytter begrebet *framing* om legens metakommunikation, der enten implicit eller eksplicit kundgør, at ”*De handlinger, vi nu giver os af med, betegner ikke det, som de handlinger, som de står for, ville betegne*” (Bateson, 1972, s. 195). Det er således legens overenskomst, at det på en eller anden måde metakommunikeres, når noget er leg, og vi leger. Det er samtidig legens paradoks, at legen kan skelne mellem sit tema og sin praksis. Hvis et barn spiller ’bilspillet’ GTA<sup>13</sup>, er temaet tilsyneladende ’vold og ødelæggelse’, mens legens praksis f.eks. er at blive god til at kunne ’køre rigtig meget stærkt’ og smadre biler i spillet. Flertydigheden er åbenlys. Det drejer sig både om ødelæggelse og ikke om ødelæggelse. Bilerne er både smadrede (i spillet), og ikke smadrede (i virkeligheden). Det er én af Bateson’s pointer, at legen tilhører en eksistentiel kategori, hvor leg ≠ ikke-leg, og at leg kun kan forekomme, hvis der er en vis grad af metakommunikation om, at det vi giver os af med nu, er leg (Bateson, 2014, p. 107). 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 reflekterer 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.

---

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

Mouritsen hævder videre, at legen "... 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). Han fastholder et æstetisk perspektiv på leg (udover et kulturanalytisk og kulturgeografisk) (Toft & Knudsen, 2016b, p. 531)) og ser lege-udøvelsen som værende afhængig af æstetiske teknikker, hvor legens ontologi i sig selv er en æstetisk udtryksform. Den æstetiske dimension hos Mouritsen drejer sig både om færdigheder og udøvelse, altså kunnen og gøren, men også om væren og haven, den ontologiske dimension. Afhandlingens brug af æstetikbegrebet er på samme måde pragmatisk. Æstetik skal i afhandlingens sammenhæng forstås som børnenes sanselige måder at udtrykke sig på i forbindelse med f.eks. leg, dans, sang, billeder og sprog. Et mere nuanceret æstetikbegreb ville kræve et helt andet fokus og vidensgrundlag, og det ligger ikke indenfor denne afhandlings rækkevidde. Hos Mouritsen er deltagelse centralt, både som det at 'være med' i social forstand, men også som det at kunne tage del i legen; altså at legen også drejer sig om at vide noget og at øve sig. Mouritsen er bl.a. inspireret af den tyske filosof Hans Georg Gadamer's teori om, at legen leges for legens skyld og ikke har noget mål i sig selv. Han anlægger et 'legens perspektiv', hvor legen er hovedsagen (Toft & Knudsen, 2016b, p. 533). Mouritsens kulturanalytiske perspektiv indbefatter en forståelse af leg som beror på fællesskaber både som kulturel 'trading' og som udøvelse af leg sammen med andre. Legens æstetiske dimension knytter også legen til fortællinger og dermed til sproget. Både reception og produktion af sprog og fortælling er flertydig, dvs. at legen skaber udtryk og indtryk på mange måder. Med Mouritsens perspektiv på leg er børn "... deltagere i et større fællesskab, der udtrykker sig symbolsk æstetisk i 'legens tjeneste' gennem brug af mode, bestemte måder eller modaliteter" (Toft & Knudsen, 2016b, p. 533). I den sammenhæng taler Mouritsen om æstetisk praksis. Legens æstetiske dimension, der har med dens udøvelse og de relevante færdigheder at gøre, har således også praktisk karakter. I Mouritsens forståelse af legens æstetiske praksis opererer han med '*mode*', altså måder og modaliteter, der skal øves for at mestre legen. Den æstetiske dimension er først og fremmest en praksisform hos Mouritsen og ikke forbundet med en stemning. Den æstetiske dimension og den praktiske dimension er altså tæt sammenvævede hos Mouritsen og forbundet med legens øvelse og udøvelse. Hos Mouritsen er subjektet det barn, hvis position vi som forskere i en barndomssociologisk tradition skal forstå verden fra. Det vil sige, at perspektivet på verden skal inddrage barnet som aktiv deltager i sit eget

liv, og fokus er på barnets leg som noget i sig selv. Børn leger, som Mouritsen har sagt, ikke med det erklærede formål at ville lære noget nyttigt eller udvikle sig, men simpelthen fordi legen i sig selv giver mening for dem (Mouritsen, 1996). I afhandlingen har jeg som nævnt valgt at nedtone en teoretisering af 'den æstetiske dimension', men det kan ikke udelukkes, at der til to af legens andre centrale begreber, udøvelse og færdigheder, knytter sig æstetiske teknikker, som f.eks. at danse, bryde ud i sang, imitere lyde, tegne, spille roller osv. Som nævnt er tilgangen til den æstetiske praksis pragmatisk og knyttet til især gøren og kunnen, oplevelse og erfaring (Shusterman, 1992).

### 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 sanselige 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*.

Legens praksis karakteriserer Mouritsen som en form for 'gennemøvet spontanitet', der drejer sig om både formler og improvisation (Mouritsen, 1996; Toft & Knudsen, 2016a, p. 262). Mouritsen er inspireret af den danske folklorist Bengt Holbeks arbejde med trylleeventyr og den russiske formalist Vladimir Propp og hans 31 funktioner for eventyret, når han bruger begrebet *formler*. Det gør han første gang i 1976 og sidenhen i 1983, hvor han beskriver, hvad han mener med formel og improvisation. Det er imidlertid uklart, hvad improvisationens teoretiske oprindelse består i hos Mouritsen. Han forbinder metaforisk formler til musikken ("De er som nodeark i forhold til selve sangen") i sin beskrivelse af folkelige fortælleformer, hvis grundtræk han også finder i "børnetraditionerne, rim og remser" (Toft & Knudsen, 2016a, p. 262). De fungerer i Mouritsens sammenhæng "som skelet" og er grundtrækket ved folkelige fortælleformer. Formlerne udgør første grundprincip for børnetraditionerne rim og remser; det andet er ifølge Mouritsen *improvisationen*, idet fortælleren improviserer videre over 'denne

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 formelstrukturer 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 formlerne, 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 formlerne, 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.

Det er afgørende for Mouritsens legeforståelse, at den har både folkloren og narratologien som sit grundlag. Den folkloristiske forbindelse skaber kompositionen *legekultur*. Hos Mouritsen er legekultur det helt centrale overbegreb - og titlen på hans hovedværk, der udkom i 1996. Som børnekulturforsker forsøger han at afgrænse genstandsfeltet *legekultur* som: "Børns æstetisk symbolske udtryksformer" i forhold til *børnekulturens* andre typer (Mouritsen, 1996, p. 10). Han skelner derfor mellem tre hovedtyper af børnekultur, som er kultur *for*, *med* og *af* børn. Legekultur er i den forstand børns egen kultur eller kultur *af*

børn. Mit kulturbegreb er dog mere praksisteoretisk. Så når jeg i afhandlingen på den ene side trækker på klassiske kulturbegreber og observerer forskellige praksisser og på den anden side ønsker at gøre op med forestillingen om, at alle i en kultur handler på samme måde for at undgå at stigmatisere og stereotypificere (Jensen, 2017), så ser jeg leg som en praksis, der går på tværs af generationer, køn, etnicitet osv. Det vil blive uddybet i metodekapitlet.

### **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, udøvelse og færdigheder, samt formler og improvisation* sig gældende metodisk såvel som analytisk. Herunder knytter 'æstetiske teknikker' sig til færdigheder og udøvelse.

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 inversive og irrationelle karakter nødvendigvis en del af alle retorikkens 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 børnemagt 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 organizing their play" (Sutton-Smith, 1997, p. 205). Den retorik, der drejer sig om det frivole<sup>14</sup>, 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 tidsspille, som trivial, lediggang

---

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

og driveri. Den puritanske retorik om leg har med sin protestantiske etik virket stærkt de sidste fire hundrede år (Sutton-Smith, 1997, p. 202). Det underliggende modsætningsforhold drejer sig om leg og arbejde, hvor arbejde er det seriøse, nyttige og rigtige at beskæftige sig med, hvorimod leg er useriøst, forbundet med nydelse og langt henad vejen forkert at beskæftige sig med. Modsætningsforholdet gælder for et økonomisk og produktionsorienteret samfundssyn, men kan som nævnt også spores tilbage til Platon. Det frivole ved legen er åbenlyst en normativ retorik, hvor det upassende og uanstændige defineres ud fra et herskende samfundssyn. Indenfor legens ramme kan det imidlertid være aldeles passende og give god mening at lade det frivole finde plads.

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 drømmesyn, syner, optiske bedrag osv. Sutton-Smith knytter det til den mere irrationelle, vilde, 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.

Han fremhæver, hvordan kulturelle stimuli som legetøj og tv medieres af børns fantasi for at blive accepteret og tilpasset de normer og sociale kompetencer, legen forudsætter. Legetøj og medier fungerer med Mouritsens ord som råstof i legen (Mouritsen, 1996, p. 15). Det fungerer kun i forbindelse med legens øvrige praksis- og udtryksformer. Til den fantasmagoriske retorik hører 'alene-legen', og det pointeres, at de verdener, der skabes, ikke er hverdagsagtige, men i den grad virtuelle. Børn er i stand til at skabe deres egne virtuelle verdener – han nævner parallelverdener som ekstreme former for forlængelser af fantasiverdener skabt af børn (Sutton-Smith, 1997, p. 155). Her hører både usynlige venner og forestillinger om fader- og modermord til. Sutton-Smith's perspektiv på den form for afvigende forestillingsevne, som knytter sig til børns vilde og mørke fantasier, er hverken psykologiserende eller forklarende. Han peger blot på 'the creative power of the mind' og



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)

Legen er i den forstand autonom og 'en anden verden'. Børns evne til at gengive deres liv på fantastiske og teatraliske måder vidner om det, Sutton-Smith kalder 'the wilder kinds of childish imagination' (Sutton-Smith, 1997, p. 160). I 1997 da bogen udkommer, hævder han, at selv voksne, der er positivt stemte overfor kreative udtryksformer oftest forsøger at undslippe eller undgå børns fortællinger om død og ødelæggelse. Og det til trods for, at det præcis er det indhold, mindre børns fortællinger ofte har. (Sutton-Smith, 1997, p. 161). 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 vilde 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

For at komme et spadestik dybere i forståelsen af det frivole og fantasmagoriske drejes fokus nu mod mimesis og fortællinger på en lidt anden måde. Den franske filosof Jacques Derrida repræsenterer den ludiske drejning i litteraturen mest radikalt med sit begreb om *freeplay*, der i denne sammenhæng kan bruges til at perspektivere forståelsen af leg som noget, der ikke kun tjener ædle formål. Begrebet optræder i en berømt forelæsning fra 1966 med titlen: 'Structure, sign and play in the discourse of human science'<sup>15</sup>, hvor Derrida indvarsler poststrukturalismens begyndelse. Han kalder betydningsdannelse "... a play with signifiers" (Sutton-Smith, 1997, p. 144) og tilføjer noget interessant i en sammenhæng som denne: "Free play is the disruption of presence" (Jaques Derrida, 1966, p. 118). *Freeplay* er "... always an interplay of absence and presence,..." (Jaques Derrida,

---

<sup>15</sup> Jacques Derrida first read his paper "Structure, Sign and Play in the Discourse of Human Sciences (1966)" at the John Hopkins International Colloquium on "The Language of Criticism and the Sciences of Man" in October 1966 articulating for the first time a post structuralist theoretical paradigm. <https://survivingbaenglish.wordpress.com/derrida-structure-sign-and-play-in-the-discourse-of-human-sciences/>

1966). 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* omstyrter 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*.

Leg hos Derrida refererer ifølge Sutton-Smith til det umulige ved at finde en samlet mening i en hvilken som helst sammenhæng. Vi må acceptere mangetydighed og inkonsistens; der er ikke noget meningscentrum. Det interessante i denne sammenhæng er legen med betydningsdannelse og betydningseskabelse, som Sutton-Smith omtaler som 'the ludic turn' i moderne tænkning. Den russiske litteraturforsker Mihael Bakhtin taler ikke om nuets og meningens disruption som en præmis for tænkningen, men lægger sig alligevel forud for Derrida som en fortæller for sprogets mangetydighed og omstyrtende potentiale. Han skriver om sproget som kraft, der via sin polyfone, heteroglotte og multiple karakter står i forbindelse med verden både udenfor og indenfor sig selv. I den forlængelse peger han på sprogets både centrifugale og centripetale kraft (Mikhail Bakhtin, 1981). Det betyder, at sprog er i dialog med hele verdens mangfoldighed af sprog, og at betydning skabes, når sprog sættes 'i sving', hvilket det gør, når noget tænkes, læses og ytres. I legen kommer sproget i svingninger på mange måder, både som *sense og nonsense*, og både i Baktinsk og Derridask forstand: "... constantly reinterpretable with no central, essential, or final meanings" (Sutton-Smith, 1997, p. 144). Der er mange eksempler på den slags 'leg med betydning' / *play with signifiers* i mit materiale.

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 spillets regler og dermed har prøvet at *undlade* at fodre dyrene i *Hayday*<sup>16</sup>. Hans forstyrrelse demonstrerer, at han hverken i praksis eller i det, han fortæller om, følger de

---

<sup>16</sup> App – se endvidere side i afhandlingen

regler, der er givet i henholdsvis spillet *Hayday* eller i interviewet. Men pointen er, at han sådan set ikke ødelægger hverken spil eller interview med sin 'anderledes tilgang'; tværtimod er hans opfindsomhed både humoristisk, fantasifuld og kreativ. Vi, de børn der interviewes og jeg, morer os alle over forstyrrelsen, bl.a. fordi situationen tager en uventet drejning. Det sker på et øjeblik i overgangen mellem en veltilrettelagt interviewramme og en pludselig overskridelse af den ramme. Tid og sted ændrer karakter, og det kan være relevant at inddrage Bakhtins teori om tærskelkronotopet, fordi situationen transformeres momentant. Det vil fremgå af analysen af omtalte hændelse.

Hos Bakhtin er usikkerheden vedrørende betydningskabelse 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 potentiale, 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.

Når 'legende' i løbet af det 21. århundrede bliver brugt som præfix i mange skolemæssige henseender (legende tilgange, legende læring, legende undervisning, legende matematik, legende øvelser, osv.), giver det anledning til en undersøgelse af, hvad det egentlig vil sige i en legeteoretisk sammenhæng. Sutton-Smith kommer med et bud i forlængelse af sin udredning af Derrida, Bakhtin og Barthes leg med tekst, tegn og strukturer, som nok slet ikke sigter mod skolesammehængen: "Playful would be that which plays with the frames of play" (Sutton-Smith, 1997, p. 148). Legen derimod leger med den mundane verden, dvs. det hverdagsagtige. Han fremhæver Susan Stewarts bog om nonsens som den mest dybsindige udredning af *det legendes* karakter. Det legende drejer sig således om at lege med legens rammer. Og det betyder ihht. Sutton-Smith, at det legende knytter sig til disruptionen.

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

play, genre play, and puns” eller andet, der gør det muligt at være legende i legen (Sutton-Smith, 1997, p. 148). Sutton-Smith hævder, at vi i fremtiden må være beredt på, at 'our minds are always at play'. Han spår en fremtid præget af en 'rhetoric of ludicism' (Sutton-Smith, 1997, p. 149).

Indenfor legens eller spillets ramme følges både legens implicite og eksplicite regler. Når børnene f.eks. spiller *Hayday* på deres tablet, følger de spillets regler for at komme videre i spillet. Det er ikke afgørende for regeloverholdelsen, om legen er stille og rolig eller vild og ustyrlig. Det gælder for al slags leg, at den på en eller anden måde er regelbundet, og at deltagelse er afhængig af, om legeren er i stand til at opfatte reglerne. Legens processuelle og situationsbestemte karakter betyder, at regler både kan forhandles før og under legen, og at de kan opstå implicit som følge af legens drejning, formler og karakter. *Det legende* betyder, at der leges med reglerne indenfor legens ramme – fx når de legende eksperimenterer med nye udtryksmuligheder, perspektiver eller medier. Leg som disruption eller *freeplay* skaber radikal forandring, som når drengen i ovenfor nævnte interviewsituation bryder ind i den rammesatte aktivitet, som interviewet er, og udbygger med en ramme for leg, der både vidner om opfindsomhed og kreativitet, men også om forstyrrelse, ustyrlighed og momentant kaos. Det disruptive *freeplay* er potentielt både ødelæggende og sam-, gen- og nyskabende. Disruptionen kan betyde, at noget bryder sammen, men den kan også føre til helt ny leg.

Når skolens styringsdokumenter anvender præfixet 'legende', skal det næppe tillægges den betydning, der er skitseret i det ovenstående. Hvad det præcist betyder i en skolediskurs er mildest talt uklart og groft sagt *non-sense*. I min empiri er der en mængde eksempler på, at børnene leger med reglerne indenfor legens ramme, men samtidig er opmærksomme på, at dette ikke er i overensstemmelse med de voksnes plan. Det er ikke meningen, at børnene skal række tunge eller sige fuck til kameraet. Men det giver mening i en 'legende' sammenhæng, hvor kameraets zoom-funktion f.eks. udforskes eller kameraet personificeres som en 'fucking bitch'. Det kan hævdes at være legende former for læring, men vil dog oftest udelukkes eller forbydes af de voksne i skolen. Disse legeformer har rod i en art folkekultur, der har lavstatus - også i forskningssammenhæng (Sutton-Smith, 1997, p. 208). Mere specifikt knytter disse former for udtryk eller eksperimenteren sig til børns folkekultur, som hos Mouritsen er en betydningsfuld del af det, han kalder legekultur.

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

I afsnittet om Huizinga, Bateson og Mouritsen fremskrev jeg et *framing*-begreb som grundlag for forståelsen af, hvordan leg finder sted. I den forstand ses legen med legeforsker Herdis Tofts ord "som principielt afgrænset ikke blot i tid og rum, men også konceptuelt. I legens tryllekreds er det muligt at sætte andre årsags-virkningsforhold op, end hvad der kendetegner det almindelige liv" (Toft, 2018). I den forstand etableres legen som en parallelverden. Men som vi har set med Derrida og Bakhtin, står legen i forbindelse med verden på en måde, hvor der hvirvles betydning ind og ud af legen i form af sprog og andet *råstof*, og hvor det måske ikke giver mening metaforisk at tale om en (magisk) cirkel, eftersom der ikke nødvendigvis er noget centrum (og en cirkel defineres ved sit centrum). Derimod kan den defineres via Bakhtins tærskelkronotop. Tærsklen er en hverdagsmetafor for overgang, der billedligt talt fungerer som indgang eller adgang til legen, og som samtidig markerer den *pointe*, Mouritsen fremhæver som vigtig hos Bateson, nemlig at det bliver muligt at forstå legen som 'en anden type aktivitet' (Toft & Knudsen, 2016b, p. 89). Metaforisk giver det god mening at forestille sig børn på vej ind i leg og ud af leg *som-om* de drev henover en imaginær tærskel. Toft bruger rummetaforen og lader døren ind til rummet fungere på samme måde: "Vi har tidligere beskrevet legerummet som et rum med en dør, der kan åbnes og lukkes, så de legende i en hid-og-did bevægelse skifter mellem at være inde i og ude af leg" (Toft, 2018). Tærskelmetaforen indikerer en form for dør mellem inde og ude – i dette tilfælde af legen. Spørgsmålet er, om der behøver at være et rum. I så fald er det et rum uden loft og vægge, der defineres af en 'imaginær linje' (Bateson), og det er indenfor disse imaginære linjer, at legen udfoldes på fælles præmisser. Rammen er altså ikke en ramme i fysisk forstand, men danner de præmisser, der fungerer for 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 handlinger 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 afgrænser 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 potentiale, 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 Bakhtins 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

ind' i interviewet og siger, at han har gjort det modsatte af, hvad reglerne i et spil påbød, så interagerer forskellige meningsniveauer. Meningen med interviewet bliver med hans overskridelse en anden, ligesom meningen med spillet udfordres. Disse handlinger involverer konteksten, der hos Bakhtin har forrang over teksten og som udgøres af alle mulige forhold – det sociale og historiske såvel som iflg. Bakhtin også det meteorologiske og fysiologiske. I tilfældet med 'indbruddet' i interviewet er konteksten afgørende for hændelsen. Konteksten er i dette tilfælde de fysiske forhold (stedet: vi sidder på trappen, drengen står op), frikvarteret (tidsrummet), de sociale forhold (børnene går i klasse sammen), meteorologiske (solen skinner – alle børn er ude), fysiologiske (børnene er små og af hver sit køn) men også kulturhistoriske forhold (børnene leger med den samme populære app: *Hayday*). Konteksten spiller ind og øver indflydelse på den mening, der produceres. Meningen ville være en anden, hvis konteksten var en anden.

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 analysere fænomenet. Det gælder både generelt, men specielt når

det involverer andre videnskabsfelter, i dette tilfælde *media literacy*. At anvende begrebets 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 travet 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 filosofen Martin Heideggers undersøgelse af værktøjsbrug og analyse af begrebet *Zeug*, forstået som f.eks. legetøj, værktøj 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).

Det er med andre ord afgørende vigtigt at turde - i det mindste at turde prøve - og med henvisning til Gadammers spørgen i *Sandhed og metode*: ”Går det”, vil det lykkes, og vil det lykkes igen”. Dette udgør spillets pirring, og ”de der på denne måde prøver, er i sandhed prøvende” (in Skovbjerg, 2017). Med Skovbjergs filosofiske idéhistoriske perspektiv bliver det tydeligt, at det er nødvendigt med et perspektiv på leg, der ikke overser modet og

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 et 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 udøvelsesform 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 samspillet 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 *freeplay* og bruger det til at forklare, hvordan han ser legen i alt muligt - og at den er kontekstafhængig. Som nævnt tidligere, omtaler Derrida *freeplay* som 'the disruption of presence' 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 superhelte tegneserier, 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 superheltekræfter. 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 lige gyldig. 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 nærvær '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 rektanglethed 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 heteroglotte verden, der nu også omfatter 'ting' og kan opstå momentant som i en bevægelse henover en tærskel, hvorved bestemte stemninger og praksisser udøves og frames, og situationen dermed *omskrives* fra at være ikke-leg til at være leg. En vigtig pointe hos Bogost er dog, at

legen er i tingene, hvilket indebærer et paradoks, idet 'tingene' både rummer en invitation til at udforske og samtidig udgør en form for begrænsning eller afgrænsning. Omskrivningen til leg i *Hayday*-eksemplet og den efterfølgende udforskning af interviewsituationen på trappen i skolegården, krævede af drengen, at han var i stand til at 'styre' situationen på en ny måde og skabe 'ny grund', der stadig gav mening i sammenhængen. Han griber populært sagt øjeblikket og tager fat i den 'ting', der blev talt om (spillet *Hayday*) og *re-framer* situationen til en legehændelse. Men det er ikke en fuldstændig vilkårlig leg. Den drejer sig om det spil, pigerne taler om, og den benytter sig af velkendte legeformler og improvisationsformer, hvilket jeg vil demonstrere senere.

### 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.

Det paradigmatiske felt, jeg befinder mig indenfor, er blevet kaldt "The 'new' social study of childhood" (Ryan, 2008). Helt overordnet er det et felt indenfor socialvidenskabelige studier og kulturstudier, hvor især sociologer har interesseret sig for og analyseret, hvordan børn og barndom kan forstås i en 'ny tid', dvs. efter anden verdenskrig. I nordisk sammenhæng er det blevet kaldt 'ny barndomssociologi' og 'nye børnekulturstudier', og det distinkte paradigmeskift foreslås oftest at have fundet sted i begyndelsen af firserne (Juncker, 2013; Mouritsen, 1996; Sommer, 2010). Præmissen for 'nye børnekulturstudier' er, at forestillingen om barnet har ændret sig fra en præ-sociologisk opfattelse af barnet (der baserede sig på traditionelle romantiske diskurser og udviklingsteorier) til en opfattelse af, at børn skal forstås som aktive medskabere af deres eget liv. Med et sociokulturelt perspektiv sættes en dagsorden for *new literacies*. Det sker cirka samtidig med, at 'new childhood studies' etableres som forskningsområde (Corsaro, 1997; Heywood, 2004; James et al., 1999). Fælles for begge 'nye' perspektiver er, at forskningsinteressen i høj grad samler sig om praksisser, hvilket vil sige, at der på mikroniveau fokuseres på sociale og kulturelle praksisser blandt børn, hvorved et begreb som deltagelse bliver signifikant. Som det er fremgået, er ingen af de 'nye' perspektiver nye mere. Men de udgør væsentlige bidrag til, hvordan vi forstår både leg og *media literacy* i det 21. århundrede. *Media literacy*-feltets fokus på deltagelsesmuligheder vidner om betydningen af

tværdisciplinaritet. Det drejer sig om hverdagspraksisser og brug af medier på tværs af skole og hjem, hvorfor et større fokus på det, Ito kalder de underliggende praksisser (som det sociale, leg, læring og mulighederne for at udtrykke sig) er væsentlige, fremfor hvilke specifikke medier og teknologier, der er tale om (Ito, 2010). Som nævnt mangler der en mere nuanceret forståelse af leg i forbindelse med udforskningen af de yngste skolebørns *media literacy*, ligesom *media literacy* mangler at blive forstået fra børnenes position. I skolen gælder det ifølge styringsdokumenterne om, at børnenes *media literacy* skal styrkes. Den bedste vej til at styrke børns *media literacy* er gennem leg, og jeg har indtil videre demonstreret, hvilken teoretisk forståelse af leg, der behøves for at gøre det muligt at udforske og analysere den. Der knytter sig i forlængelse heraf en række nøglebegreber til det legeperspektiv, afhandlingen har etableret. Det drejer sig opsamlende om Bateson's begreb om *framing*, desuden om *Deltagelse*, *udøvelse* og *færdigheder*, der kræver *formler* og *improvisation*, hvilket ifølge Mouritsen er begreber, der forudsættes for at kunne lege; samt om Bakhtins begreber vedr. *det dialogiske* og *hetereoglossia*, hvori ideen om *kronotopet* som et organiserende princip og *konteksten* indgår. Legen er på den måde en praksisform, der benytter æstetiske teknikker. Leg opstår som stemninger og ofte med udgangspunkt i 'ting', eller legemedier. Ting er ikke enten analoge eller digitale, materielle eller immaterielle. Leg er noget, der gøres, og gøres noget ved - det vil sige, at der til forskellige stemninger knytter sig forskellige legepraksisser og 'ting'. Leg opstår derfor som følge af en form for *omskrivning* af nuet og kan finde sted, når og hvor muligheden er der.

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 erfarede 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 filosofen Lars Henrik Schmidts citat herunder reflektere over, hvorledes 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).

Afhandlingens to hovedbegreber, leg og *media literacy*, placerer den som tidligere nævnt i et tværdisciplinært felt, hvor forskellige videnskaber indenfor det humanistiske felt indgår. Det drejer sig om kulturstudier, uddannelses- og medievidenskab. Undersøgelsen af virkeligheden beror derfor på forskellige typer viden, hvorfor processen har været eklektisk. Det vil sige, at jeg har kombineret og integreret viden fra forskellige discipliner og videnskaber i undersøgelsen af virkeligheden. Det har været nødvendigt, fordi mit genstandsfelt er ontologisk komplekst og - som det fremgår af forrige kapitel - trækkes der på felter, der både overlapper og supplerer hinanden, men som også teoretisk set er adskilte (Sonne-Ragans, 2012, p. 34). Leg breder sig udover mange videnskabelige discipliner, og perspektiverne på leg kan være ganske forskelligartede (Skovbjerg, 2016, 2017; Sutton-Smith, 1997). Det samme gælder for *media literacy*-feltet, hvor vidt forskellige videnskabelige positioner er repræsenteret (Erstad & Amdam, 2013). I praksis er disse felter imidlertid ikke adskilte. I en børnehaveklassehverdag forstås leg både som en praksisform, børnene udøver, et redskab for udvikling og læring og som unyttigt tidsspilde. De forskellige forståelser kan optræde både samtidigt og hver for sig og beror ofte på konteksten. Forståelserne af *media literacy* er ikke nær så fremtrædende, men kommer indirekte til udtryk i de professionelles forestillinger om, hvad børnene bruger digitale medier til - deres egen praksis og ideer om, hvad børnene burde kunne, vide og gøre med digitale medier - men også som børns praksisser med digitale medier, som de kommer til udtryk i børnenes omgang med dem og i deres forskellige udtryk om dem (fortællinger, tegninger, film). Den viden, der skal produceres om disse komplekse sammenhænge mellem leg og *media literacy* som fænomener i den empiriske virkelighed,

kræver viden på tværs af faggrænser 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 egenverdi (Huizinga, 1963 [1938]; Jessen, 2008; Mouritsen, 1996; Skovbjerg, 2017; Sutton-Smith, 2008; Øksnes & Sundsdal, 2014) Interessen for legens egenverdi 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 *gøren*. 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 metoder som feltarbejde, hvor jeg er til stede i indskolingsområdet forholdsvis afgrænsede felt, og at jeg i kraft af min tilstedeværelse blandt børnene dér anvender deltagerobservationer og samtaler i forbindelse med feltarbejdet; men også at jeg for at få et indblik i, hvordan børnehaveklassebørn 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 feltarbejdet.

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 kulturanthropologen 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 praksisteoretiker



Ann Swidler (Swidler, 2001, p. 85). I afhandlingen er der fokus på handlinger, der knytter sig til børns leg, forstået som både det børnene *gør og siger*, når de bruger, fortæller og på andre måder udtrykker sig om og med digitale medier (Swidler, 2001). I afhandlingen knytter praksisteorien således an til kulturteori via fænomenologien (Reckwitz, 2002, p. 245), og i det etnografiske arbejde er metoder som feltarbejde, deltagerobservationer, interviews og samtaler blevet benyttet for at kunne tage højde for barnets position (Corsaro, 2003; Gulløv & Skreland, 2016, p. 128; Kampmann, Rasmussen, & Warming, 2017; Winther, 2016).

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 praksisteoretisk perspektiv og i kraft af etnografiske metoder bedst kan generere et materiale, som har fokus på børnehavebørns legepraksisser vedrørende omgangen med digitale medier i både tale og handlinger. Dernæst følger et afsnit om, hvordan det er blevet muligt at få adgang til børnehaveklassebørnenes 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

en Ipad, en Play Station, et fjernsyn osv. kunne bruges til, men ikke, at disse ting alle kunne kategoriseres som 'medier'. Da jeg præsenterede projektet for børnene i børnehaveklasserne, fortalte jeg, at jeg var optaget af børns leg med medier og spurgte, om de vidste, hvad 'medier' kunne være. Et barn svarede ved at spørge: 'er det når bøffen er gennemstegt?'. Altså associerede barnet fonetisk til ordet 'medium', som hun således demonstrerede praktisk erfaring med, måske fra et restaurantbesøg. Barnet kendte ikke begrebet 'medier' og manglede at få bygget den konceptuelle repræsentation og abstrakte kognition ovenpå det fundament af 'direkte praktisk engagement med verden'. Omgangen med digitale medier var for børnene, hvad en anden væsentlig filosof fra fænomenologiens tidlige historie Martin Heidegger ville kalde umiddelbar, praktisk eller brugende, og det er derfor "...i tingenes ved hånden-hed, at disse viser sig genuint i deres væren" (Lindhardt, 2014, p. 6). Netop fænomenologiens analytiske fokus på 'den praktiske viden og kunnen, vi trækker på i vores hverdagslige færden' er et af fænomenologiens vigtigste bidrag til antropologien og sociologien (Lindhardt, 2014, p. 4). En bærende idé i fænomenologien er intentionaliteten. Altså det forhold, at den menneskelige bevidsthed altid er rettet mod noget - og at denne rettedhed binder mennesket og verden sammen (ibid.). I ovenstående eksempel forbandt pigen sig med verden via en sproglig association, og hendes bevidsthed konstituerede fænomenet 'medier' som fonetisk synonymt med 'medium' på baggrund af sine praktiske erfaringer. Med andre ord var det tidligere erfaringer med ordet 'medium', der strukturerede hendes umiddelbare forståelse af ordet 'medier'. Det måtte ikke få mig til at konkludere, at børn ikke ved noget om medier, blot fordi de ikke kendte det abstrakte begreb. Men det gjorde mig opmærksom på både deres praktiske omgang med tingene - samt at det var nødvendigt at overskride det, Lindhardt kalder "empiriske erfaringsbegreber og søge efter fænomeners væsen" (ibid.). Til det formål udviklede Husserl begrebet *Epoché*, der indebærer, at man forsøger at tilsidesætte og gøre sig bevidst om sine forforståelser af et fænomen. Forskeren må altså holde sig åben for at muliggøre en beskrivelse af et fænomen, sådan som det fremtræder for bevidstheden. Det vil i ovenstående eksempel sige, at jeg via mit spørgsmål opnåede en form for indsigt i, hvordan barnet oplever fænomenet 'medier' og dermed, at min indstilling til fænomenet 'børn og medier' måtte ændres. Jeg kunne ikke udelukkende anvende det abstrakte begreb *medier* i samtalerne med børnene, men måtte i stedet referere til deres praktiske omgang med tingene og knytte konkrete navne på medier til mine spørgsmål ved f.eks. at spørge: *hvilke medier, altså I pads, fjernsyn, computer, playstation, eller andre... bruger du? I*

erkendelse af at jeg ikke kunne remse alle 'medier' op og at jeg heller ikke på forhånd kunne vide, hvilke børnene rent faktisk brugte, åbnede jeg for andre mulige medier ved at sige: "... eller andre..." og gøre et lille ophold. På den måde lod jeg 'noget stå tomt' eller åbent i sætningen. Det er en teknik, der stammer fra den fænomenologiske receptionsteori, og som i litteraturen af Wolfgang Iser kaldes *leerstellen*. Receptionsteorien forstår sin læser (modtager) som kompetent og dermed som værende i stand til selv at udfylde 'de tomme pladser' ved en konkretisering, og forholdet mellem tekst og læser beror dermed på interaktion, (Fibiger, Lütken, & Mølgaard, 2001, p. 314). Med et børneperspektiv, der udspringer af *childhood studies*, regnede jeg også børnene for at være både kompetente og deltagere i forskningsprocessen. Børnene tilføjede af og til 'medier', som jeg ikke allerede havde nævnt og rettede mig f.eks. ved at fortælle, at det var en *tablet*, de havde, og ikke en *Ipad*. Teknikken anerkender børnene som centrale aktører - og deres viden som vigtig. Ved at anlægge et fænomenologisk perspektiv rettes fokus mod at forstå børns perspektiver på *media literacy* gennem leg, og dette danner således grundlaget for det empiriske arbejde.

### 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 færdedes 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 afhandlingens 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).

Når børnene 'møder' børnehaveklassen, er de allerede i verden og har forholdt sig til både fænomenet skole og digitale medier på mange forskellige måder både materielt, praktisk og sprogligt. Det afspejlede sig meget tydeligt i de første samtaler, jeg havde med børnene, hvor skole er noget, de er optagede af. De 'går i skole' og ved hvordan man 'gør skole'. De kender til de kulturelle praksisser, der knytter sig til skolehverdagen, hvor overtøjet f.eks. hænges på gangen, hvorefter man bevæger sig ind i klasserummet og sætter sig på *sin* plads på en stol med opmærksomheden vendt mod en bestemt væg, hvor der hænger en tavle og står en lærer. De ved, at man ikke skal lægge sig indover bordet eller løbe indendørs, og så snart klokken ringer til frikvarter, skal man bevæge sig ud. Man må ikke have telefoner, tablets o.lign. med i skole. Børnene bruger sjældent digitale medier i skolen, hvorimod de fleste har adgang til dem og bruger dem hver dag derhjemme. På spørgsmålet om, hvorvidt man må spille computer i skolen, svares der bestemt nej.

*Ego: Må man spille computer i skolen*  
*Barn: NEJ, så ka' man ikk' koncentrere os*  
(ML-int-1, 2015)

Det negative svar vidner om, at børnene har forstået skolens praktiske 'spilleregler', men begrundelsen fortæller, at børnene også har forstået, hvordan 'man' taler om både computerspil og børn. Bestemmelsen af børnene som 'os' vidner implicit om, at der er et 'dem', altså nogen andre, som vil have børnene til at koncentrere sig, og det gøres tilsyneladende bedst uden computerspil. Inkongruensen mellem 'man' og 'os' vidner om, at det er noget, voksne har fortalt til børnene. Den knappe ordveksling afspejler et væld af betydningslag. Børnene accepterer den skolede norm og udviser dermed en fleksibilitet, der er hensigtsmæssig, men også ukritisk i forhold til nye erfaringer. Samtidig bliver kløften mellem i og ude af skolen tydeligt optegnet. Børnene møder skolen med et beredskab, hvor digitale medier spiller en rolle, og spørgsmålet, som afhandlingen undersøger, er selvfølgelig i hvor høj grad skolens kultur på tilsvarende vis er fleksibel? Skolen er et praktisk og sprogligt fællesskab, der grundlæggende kan forstås som kultur, og som peger mod noget kollektivt: "... kultur deles af flere, ligesom betydning gør det" (Hastrup, 2007, p. 15). I børnehaveklassen indgår både børn og voksne i det praktiske og

sproglige fællesskab, som udgør den kultur, der *er*. Den epistemologiske dimension ved kulturanalysen drejer sig om, hvordan man kan *forstå* den kultur der *er*. Kulturanalysen drejer sig således om at udrede betydningsstrukturer. Men kulturen kan ikke afgrænses som en empirisk enhed i bestemt form. I børnehaveklassen indgår mange forskellige kulturer, og da kultur forstås som praktiske og sproglige fællesskaber, vil enhver familie (både børn og voksne) udgøre en kulturel delmængde, ligesom ethvert legefællesskab vil udgøre en del af den helhed, man kan kalde legekultur eller skolekultur. Det er imidlertid en væsentlig pointe, at jeg forstår det praksisteoretiske kulturbegreb på samme måde som kulturforsker Iben Jensen, så det

*”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)

Det analytiske objekt er derfor ikke legekultur generelt, men mere specifikt *den kultur hvor leg og digitale medier indgår i børnehaveklassen*. Med praksisteoriens mellemkomst tages der højde for både ’kulturelle regelmæssigheder og enkelte handlingers kulturelle betydning’ (Hastrup, 2003, p. 230). Dette indebærer også, at jeg ikke skelner mellem piger og drenge, kvinder og mænd som andet end et biologisk køn. Med praksisteorien flyttes det analytiske blik fra kategorien ’køn’ til den praksis, børnene udfører i børnehaveklassen i legen med digitale medier (Jensen, 2017, p. 25). Som feltarbejder havde jeg fokus på menneskers handlen forstået som bestemte praksisser (her legepraksisser) i ’et særligt betydningsrum’, der drejede sig om forståelser af børns leg med digitale medier i børnehaveklassen. Der var flere ’fortolkningsordner’ i Geertz’ forstand, som det fremgår hos antropolog Cecilie Rubow (Hastrup, 2003, p. 230): Den konkrete leg med digitale medier var én fortolkningsorden. Deltagernes fortællinger om børns leg med digitale medier var en anden. Min fortolkning som feltarbejder en tredje. Den æstetisk-narrative analyse en fjerde, og den pædagogiske redegørelse for børns leg med digitale medier en femte. Som feltarbejder må man vælge, hvad der skal tildeles størst opmærksomhed, og i udgangspunktet gik jeg på klassisk antropologisk vis efter den første. Men det viste sig til min overraskelse, at ingen af de to involverede skoler tillod børnene at bruge digitale medier uden for voksenorganiserede og undervisningsrelaterede aktiviteter, og at brugen af digitale medier i det hele taget var meget begrænset i børnehaveklassen. Det fik som konsekvens, at jeg måtte inddrage anden fortolkningsorden og metodisk blev nødt til at skabe rum for deltagernes fortællinger om legen med digitale medier, men også at skabe

muligheder for leg med digitale medier for at opretholde den første fortolkningsorden. Præcis dette benspænd åbnede det metodiske mulighedsfelt og stillede krav om en vis opfindsomhed undervejs. Den fænomenologiske tilgang indebærer netop en tilbageføring (eller reduktion) til 'det der er sikkert', hvilket i dette tilfælde indirekte er til stede i form af børns fortællinger og tegninger om deres lege med digitale medier. Feltdesignet må derfor tilrettelægges, så børnenes oplevelser af og med digitale medier kan komme til at danne grundlag for at udlede begreber "som kan fastholde den grundlæggende mening i de oplevede fænomener og erkendelsen af dem" (Husserl, 1997, p. 50), og dermed skal grundlaget skabes af det, der fremtræder sikkert.

Implicit blev 'hjemme' og 'fritiden' inddraget i det empiriske objekt, fordi børnenes fortællinger om digitale medier primært blev 'hentet' derfra. Det indebar 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.

Det fænomenologiske perspektiv på det etnografiske feltarbejde kræver som nævnt et kulturbegreb med fokus på praksisser. Som allerede antydnet (med Iben Jensens praksisteoretiske kulturbegreb) indebærer dette en skærpelse af kulturforståelsen, fordi fænomenet digitale medier så at sige går på tværs af forskellige videnskabelige felter og dermed anskues fra forskellige både teoretiske og metodiske perspektiver. Derfor vil jeg i det følgende uddybe, hvad jeg i afhandlingen forstår ved praksisteori.

### **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<sup>17</sup>, er synet på kroppen, hvilket netop gør den interessant i en legemæssig sammenhæng. Når

---

<sup>17</sup> Reckwitz opregner fire versioner af kulturteori, hvor praksisteori er én af dem. De øvrige benævner han: 'cultural mentalism', 'cultural textualism' og 'cultural intersubjectivism' (Reckwitz, 2002, pp. 246-250)

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

En social praksis er et produkt af kroppens øvning på en særlig måde: Når vi lærer en praksis, lærer vi at være krop på en særlig måde. Praksisser er rutinerede kropslige aktiviteter. En praksis kan forstås som 'a regular skillful 'performance' of (human) bodies' (Reckwitz, 2002). Det gælder både måder at håndtere bestemte ting på og intellektuelle aktiviteter som at tale, læse og skrive. Kroppen er ikke bare et instrument, som den handlende må bruge for at agere; de rutinerede handlinger er i sig selv kropslig performance. Disse kropslige aktiviteter inkluderer også rutinerede mentale og emotionelle aktiviteter. Et eksempel kunne være 'det er uhyggeligt'-praksissen, som er en velkendt kulturel og social praksis, hvor der som tidligere beskrevet både indgår kropslige, mentale og 'know-how'-dimensioner. Den sociale praksis er tillært og rutinepræget. Børnene har viden om, hvordan man *gør* det uhyggelige. Kroppen ved, hvad den skal gøre for at gøre det rigtigt, som når et barn fører sin hånd op foran ansigtet idet han omtaler et 'megauhyggeligt' bamsespil og på den måde udøver en kulturel praksis, der konfigurerer en form for beskyttelse mod noget 'uhyggeligt', som afspejler den mentale aktivitet, hans oplevelse med spillet dækker over, og som han fortæller om. Brugen af ting og viden, der knytter sig dertil, fremtræder som en praksis, når han med pegefingern laver 'luftgrafik' for at 'fremstille' en firkant, der anskueliggør den knap, der skal trykkes på i spillet for at slippe af med den mest uhyggelige bamse. Hans følelsesmæssige tilstand og engagement fremtræder som indlejrede kropslige praksisser, når han f.eks. rejser sig og koreograferer robotagtige bevægelser ligesom den mest uhyggelige bamse og sender 'absolutte' advarsler afsted med vidt opspærrede øjne.

Legen kan forstås som sociale og kulturelle praksisser, hvor der finder "...produktive sociale processer sted". Interaktionen er således en del af den sociale proces, hvor "konfigurationer af kropslige aktiviteter, brug af ting, viden (i bred forstand) om aktiviteter, følelsesmæssige tilstande og engagement" indgår (Halkier & Jensen, 2008). Med et praksisteoretisk perspektiv er der således ikke fokus på udvekslingen mellem 'individuelle oplevede intentionaliteter' eller 'symbolske interaktioner' (Reckwitz, 2002, p. 250), men på konkrete sociale praksisser, hvor børn f.eks. interagerer i lege med digitale medier. Praksisteori fokuserer på vigtigheden af en praktisk forståelse af verden – ikke

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 børnehaveklassen - 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**

Som tidligere nævnt besluttede jeg at inddrage et mindre interventionsstudie, hvor børnehaveklassebørnene blev bedt om at tegne deres 'bedste spil'. Det gjorde jeg på baggrund af en bestemt hændelse, som jeg beskriver senere, der fandt sted i løbet af mine første dages deltagerobservationsstudier. Hændelsen førte til, at børnene i fem børnehaveklasser skulle tegne deres 'bedste spil'. Efterfølgende planlagde jeg interviews med børnene med udgangspunkt i deres tegninger. Jeg skelner mellem hændelser og situationer således: Hændelser opstår uden at være planlagt, men observeres som følge af min tilstedeværelse i felten som deltagerobservatør og bliver derved til empiriske hændelser, idet jeg udvælger dem til analytisk bearbejdning (Guvå & Hyllander, 2003).



Situationer er planlagte<sup>18</sup> - 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.

Herunder følger et eksempel på et fokusgruppeinterview med tre børn om deres tegninger af deres 'bedste spil'. Beskrivelsen af interviewsituationen skal tjene til at uddybe metodologien. Jeg uddyber mine metodeovervejelser senere. Børnene blev bedt om at fortælle om deres tegninger, som de havde liggende foran sig. Tegningerne fungerede som konkrete billedunderstøttende genstande for samtalen og var med til at holde fokus på emnet. Samtidig forløb samtalen mere flydende, og ofte undgik situationen at blive akavet og alt for voksen-udspørger-barn-agtig, bl.a. fordi børnene i fokusgrupperne interesserede sig indbyrdes for hinandens tegninger og fortællinger, og samtalerne blev derfor blev flyttet ud mellem børnene, hvilket viste sig at være meget informativt (Clark et al., 2014, p. 144; Gulløv & Skreland, 2016, p. 136). Som forsker var jeg tilstede *on-ground*. Jeg sad overfor børnene på samme slags børnestol i øjenhøjde med dem. Jeg var interesseret i at opnå indsigt i deres erfaringer med digitale medier og tog derfor udgangspunkt i de tegninger, de havde lavet af deres bedste spil. Formen appellerede til dem, fordi det at tegne for det første er en aktivitet, de fleste børn tilsyneladende godt kan lide (Kampmann et al., 2017, p. 100), og for det andet fik jeg indtryk af, at de også godt kunne lide, at jeg interesserede mig for deres 'bedste spil'. Jeg valgte at udføre de fleste interviews efter, at tegningerne var tegnet færdige, fordi børnene i løbet af tegneprocessen 'interviewede' hinanden med kamera. Det vender jeg tilbage til senere. Det var ikke alle de interviewede, der var ligeså engagerede som barnet i beskrivelsen herunder. Jeg har lavet en etnografisk beskrivelse af hændelsen med inspiration fra antropologen Clifford Geertz for at illustrere, hvordan fænomenologisk inspireret etnografi fungerer (Geertz, 1973):

*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*

---

<sup>18</sup> situationer knytter sig til en bestemt rammesætning, hvor tid og sted spiller en vigtig rolle, jf. ordets oprindelse fra latin (situs – beliggenhed; senlatin: situatus – anbragt). Man anbringes i en bestemt situation som f.eks. et interview, og situationer kan planlægges.

figurer fra det meget populære spil, Minecraft. I løbet af samtalen spørger jeg til nogle bamselignende figurer helt ude i venstre side af tegningen, som ikke har lighed med de øvrige figurer. Hermed ændrer fortællingen om spillene karakter. Fra at være en verbalsproglig fortælling om, hvad der sker i spillet bliver, det i højere grad en dramatisk og kropslig orienteret fortælling om, hvor uhyggeligt spillet er. Figurerne i venstre side af tegningen er stærkt røde og blå og stammer fra et spil børnene kalder 'Bamsespillet'. Den ene dreng fører ordet og bruger både hænder, mimik og krop. Han fortæller, at han spiller spillet på computer, og at det er 'megauhyggeligt'. Han spærrer øjnene op, og i samme åndedrag trækker han sin hånd nedover sit ansigt. Han gentager mange gange, at spillet er megauhyggeligt, og hver gang understreges det uhyggelige ved oplevelsen med, at han fører én af sine hænder op foran ansigtet. Han henvender sig også direkte til mig og siger med opspærrede øjne, at jeg **aldrig** skal prøve det, og at han '**aldrig** gider se det på Youtube' og at man '**aldrig** [må] trykke på den [en firkant i spillet], så hopper der en bamse ind på én, og så dør man'. På et tidspunkt rejser han sig for at vise, hvordan en særlig uhyggelig bamse bevæger sig. Han stiller sig bag den anden dreng og bevæger sig stift og robotagtigt, mens han vinker og siger 'hej-hej' med ændret stemme. Drengene er lidt uenige om, hvornår det sker. Om det er, når man åbner 'sån en dør' eller 'når man ser en bamse ind i kameraet'. Lige meget hvad er de enige om, at 'hej-hej' siges med en 'pigestemme', og at det er 'megauhyggeligt'. Undervejs skifter fokus igen fra det megauhyggelige ved spillet og til at finde ud af, hvad det er for et spil, de fortæller om. De har fortalt, at de ser den på Youtube, så jeg spørger, om de tror, de kan finde den der. De siger, de ikke kan stave til det, men de lydérer titlen, som lyder noget i retning af [naif majt freddi]. Jeg spørger ud fra den uhyggelige kontekst om [naif] er en kniv eller et mareridt. De svarer prompte 'mareridt', så jeg skriver 'nightmare' og børnene der kigger med indover Ipaden siger, at jeg nok også hellere må skrive 'Freddie'. Så dukker det megauhyggelige spil op som 'Five nights at Freddy', og drengen siger: 'så kan jeg vise dig, hvor skræmmende, det er' (T-interview, bamsespil, 2015).

Det fascinerende ved hændelsen er det, barnet gør, mens han sætter få ord på, hvad han mener om det uhyggelige. Hans oplevelse som 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 betoningen af 'mega' er vigtig, idet den supplerer 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 begribe '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 narrative forløb om spillene, opfindsomme 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'

på. Det vender jeg tilbage til i analyseafsnittet. Den fænomenologiske beskrivelse af hændelsen rækker således udover hændelsens 'tid' i Husserl'sk forstand, hvor erfaringen er udspændt i en *varen* (Schiermer, 2013, p. 18). Den aktuelle hændelse 'løsriver' fra erfaringens 'varighed', mens transformationen af både den fortidige og fremtidige potentialitet i den aktuelle hændelse viser sig. Drengen mimer sin erfaring med 'det uhyggelige' i samtalen, og han vil kunne bruge samtalens refleksioner til eventuelt at lade være med at spille spillet en anden gang eller advare andre mod spillet.

Som det fremgår af ovenstående, er den videnskabsteoretiske tilgang til undersøgelsen af børns leg med digitale medier fænomenologisk, og det, der kan iagttages, er blevet iagttaget ved hjælp af etnografiske metoder som deltagerobservation og interviews. Fænomenet er genstanden, som den umiddelbart viser sig, eller som den tilsyneladende konstitueres i bevidstheden (Husserl, 1997, p. 39). Genstanden kan være mere eller mindre direkte givet (Zahavi, 2007). I ovenstående hændelse er genstanden børnehaveklassebørns leg med digitale medier, og den viser sig indirekte i form af repræsentationen af de spil, børnene godt kan lide at spille, og som de er blevet bedt om at tegne. Men når tegningerne præsenteres i form af fortællinger, der er såvel sanselige og kropslige som verbale, gives genstanden direkte som perceptioner af børns leg med digitale medier. I interviewet træder genstanden frem "umiddelbart, oprindeligt og optimalt" (Zahavi, 2007) via børnenes sanselige, kropslige og verbale fortællinger. I en fænomenologisk tilgang er det væsentligt at inddrage de subjekter, som genstanden fremtræder for. Det drejer sig i afhandlingen primært om de børn, der leger med digitale medier, og sekundært om de professionelle, der også er til stede i børnehaveklassen. Børns legende omgang med digitale medier bliver "forestillet, erfaret, bedømt, værdsat, vurderet, forstået, erindret osv." af både børn og voksne på forskellige måder. Det fører til intentionalitet og til forestillings-, perceptions-, doms- og værdiakter, som den fremtrædende genstand må forstås i forhold til (Zahavi, 2007, p. 17). I ovenstående eksempel indgår det fortællende barns erfaring, forestilling og bedømmelse i fortællingen om det uhyggelige spil, som han erindrer og forstår det. Ifølge Husserl drejer intentionaliteten sig om en rettedhed (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 187), og her er den rettet mod 'det uhyggelige', som det fremtræder for drengens bevidsthed, og 'det uhyggelige' indgår i relationen mellem subjekt og objekt, mellem mennesket og verden. I forlængelse heraf bliver 'det uhyggelige' dialogisk og en sag for alle, der deltager i interviewet.

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).

Som nævnt tidligere indebærer *epokhé*, at man må tilsidesætte og gøre sig bevidst om sine forforståelser af et fænomen. Det kræver, at grundlaget for beskrivelserne beror på et systematisk metodologisk design (Gulløv & Skreland, 2016, p. 142). Metodisk vil det være utilstrækkeligt med kun en fotonote af drengens hånd foran ansigtet, fordi det ville kunne betyde talrige ting (han kunne være blevet forbavset, overrasket eller han kunne tørre sved væk, have ondt i hovedet eller andet) og der ville derved være alt for mange ubekendte. Da han fortæller samtidig, skal talen også registreres så sikkert som muligt. I det øjeblik håndens bevægelse knyttes sammen med det uhyggelige, drengen har set, og som han fortæller om, bliver bevægelsen til en gestus og et kulturelt udtryk for det uhyggelige (Geertz, 1973, p. 6). Det audio-visuelle aspekt ved drengens *gøren* lader sig bedst registrere af videonoter (Gulløv & Skreland, 2016, p. 135), der transskriberes som både tale og handlinger og samtidig fungerer som underlægningsspor i analyseprocessen. Den tætte beskrivelse af hændelsen er således blevet til på baggrund af både transskription og videonote og er semiotisk fortolkende. Det vil sige, at handlingens betydning 'oversættes'

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.

Når drengen i min empiri oplever spilapp'en 'Bamsespillet' som uhyggeligt, er grundlaget for den tilvejebragte viden umiddelbart hans ufortolkede førstepersonsperspektiv, hvor han fortæller om spillet med fagter og grimasser på baggrund af en brugende omgang<sup>19</sup> med app'en (Heidegger, 2007; Schiermer, 2013, p. 28). Drengen forholder sig altså praktisk til uhyggen. Men i og med den praktiske forholdsmåde kommer 'det uhyggelige' til udtryk i ord og handlinger, der afspejler en form for social og kulturel konsensus om dets beskaffenhed. Det uhyggelige er ikke kun en 'indre' oplevelse, men også et socialt og kulturelt fænomen, som drengen praktiserer, og som dermed kan iagttages.

Genstandsfeltet er dermed ikke uafhængigt af de givne sociale processer og den specifikke kontekst. Således vil både den enkeltes hverdagsliv i børnehaveklassen og den meningshorisont, der hører til, blive undersøgt. Feltet 'børn og medier' er indlejret i børnehaveklassens hverdagsliv og er både kulturelt og historisk genstand for stærke meninger og værdibaserede forestillinger.

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

---

<sup>19</sup> Heidegger skriver om ibrugtagende omgang med tingene i *Væren og Tid* (§15)

omtalen (signitive akter), når børnene fortæller om tablets, spilkonsoller, spil, film og lignende. Dette er forholdsvis lave epistemiske niveauer af fremtrædelse (Zahavi, 2007, p. 14). Men de vidner om den form for beredskab, børnene bringer med ind i skolen. Det bliver derfor de voksnes brug af smartboards og Ipad, der 'lyser op' i den første del af feltarbejdet, og ibrugtagningen af disse blev genstand for de indledende deltagerobservationer.

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 potentiale. 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 selvfølge, idet tingene (digitale medier) ofte i min empiri opleves som 'genstridige' eller 'uansvarlige' - enten fordi teknikken ikke virker (smartboardet er endnu ikke tilsluttet, netadgangen svinger), eller fordi praksis ikke er rutineret. Når det analytiske felt er *børns leg med digitale medier i børnehaveklassen*, opstår altså et fravær. Fraværet af leg med digitale medier tegnede sig som et omrids, der satte mig på et analytisk spor, der ansporede til at få tegnet fraværet op (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 feltarbejde, 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 yndlingsspil 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

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'.

Interventionsstudiet - udmøntet som planlagte tegneaktiviteter i undervisningstiden - blev en del af feltdesignet og dannede en tilgang, der var nødvendig for at kunne operationalisere det videnskabsteoretiske grundlag (Glasdam, Riis Hansen, & Pjenggaard, 2017, p. 321). Feltarbejdet fortsatte derefter som planlagt, og mine medbragte digitale redskaber var ikke kun forskerens værktøj, men kom også i børnenes besiddelse. Det betød, at der opstod en mængde muligheder for leg, hvor det digitale kamera indgik. Det skete med fuldt overlæg, idet jeg måtte erkende, at betingelserne for et feltarbejde i en felt med et meget sporadisk og sparsomt fokus på digitale medier selvsagt ikke bød på mange 'legemuligheder med digitale medier'. To ting var nødvendige for at motivere fremtrædelsen af fænomenet 'børns leg med digitale medier', og det var et mindre interventionsstudie og digitale kameraer.

## 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 fænomenologisk 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 kulturfænomenolog Ida Wentzel Winther gør opmærksom på, skaber det "... uro hos de udforskede og forbløffelse



hos sig selv som forsker” (Winther, 2006, p. 16). I afhandlingen udgør felten to skoler i provinsen, som i løbet af feltarbejdet indsnævres til det, der i danske folkeskoler kaldes ’indskolingsområdet’. Det består fysisk set af det bygningsområde, hvor børnehaveklasse og SFO holder til. Ofte findes 1. – 3. klasse på tilstødende gange. Det konkrete udsnit af verden, hvor jeg har valgt at udføre feltarbejde, er en institution for børn, hvor det er forholdsvis nemt at få adgang, og hvor mange børn er samlet på samme sted, og det derfor også er forholdsvis ukompliceret at følge dem (Gulløv & Skreland, 2016, p. 131). Men netop den institutionelle ’setting’ indebærer, at der er en del praktiske og ideologiske forhold, man må tage højde for. For det første findes der en række styringsdokumenter, som udmønter bestemte politiske ideer, som er styrende for hverdagen i skolerne. For det andet verserer der mange både implicite og eksplicite forestillinger og ideer om, hvad børn har brug for at lære, vide, kunne og gøre i børnehaveklassen. Disse ideer hænger både sammen med styringsdokumenterne, der gælder specifikt for børnehaveklassen *Fælles mål og Læseplan*<sup>20</sup>, men også med institutionelt og privatinformerede ideer om f.eks. emnet *Børn og medier*. For at undgå at komme til at bekræfte institutionaliserede forestillinger om ’børn og digitale medier’, var jeg meget opmærksom på, hvordan den institutionelle organisering bidrog til at forme ideer om, hvad det vil sige at være et barn, der leger med digitale medier (Gulløv & Skreland, 2016, p. 132). Disse ideer kom til udtryk allerede under mine første møder med repræsentanter for skolerne og fik indflydelse på den position, jeg fik og indtog, såvel som på feltdesignet. Ret tidligt i processen viste der sig på baggrund af kodningsprocesser af det første indledende feltarbejde blandt skolernes voksne (fra februar til juni, 2014) og blandt børnene (august-september, 2014) nogle emner, som var med til at skærpe retningen for projektet.

Feltarbejdet falder i to faser:

- 1 – samtaler og møder med voksne deltagere på k-skole og s-skole (februar-juni 2014)
- 2 – feltarbejde k-skole og s-skole: (august-september 2014 & juni 2015)

### **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

---

<sup>20</sup> Samt *Vejledning for børnehaveklasse*: <https://www.emu.dk/modul/b%C3%B8rnehaveklassen-%E2%80%93-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-og-vejledning#>

adskillige gange<sup>21</sup> 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 fortæller 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 spillerum*<sup>22</sup>. Forløbets styrke hang sammen med de indsigter, jeg havde opnået i mit feltarbejde og min tilknytning til et University College.

Der viste sig at være flere udfordringer forbundet med mit emne, idet 'børn og medier' nok vækker bestemte forestillinger og ideer, mens det store problem viste sig at være legen. I en skolet sammenhæng er der masser af ideer til, hvordan og hvad børn kan og skal lære med og om digitale medier. Det er beskrevet i *Forenklede fælles mål* (2014)<sup>23</sup>, at der er tre tværgående temaer, som skal integreres i undervisningen, og It og medier er et af dem. Selvom mit feltarbejde blandt børnene begyndte samtidig med, at de forenklede mål skulle implementeres (2014), havde der været fokus på It og medier i folkeskolen gennem længere tid, men som beskrevet i teoriafsnittet især med henblik på mellemtrinnet og primært i didaktiske sammenhænge. Det betød, at børns leg med digitale medier udenom didaktiske aktiviteter ikke blev ydet berettigelse eller interesse, og at digitale medier var forbudt blandt de yngste skolebørn i frikvartererne. Det har derfor også været interessant

---

<sup>21</sup> Se bilag 3 for mødeoversigt

<sup>22</sup> Forløbet strakte sig fra uge 35 til uge 41, 2016.

<sup>23</sup> <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/centrale-elementer-i-faelles-maal> tilgået 24.01.18

at inddrage de voksne professionelle<sup>24</sup> 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 Ipads. 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

---

<sup>24</sup> 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:

*En åben tilgang til feltet er vigtig, da jeg bevæger mig ind i et spændingsfelt. Det fremgår allerede af mit første møde med skolerne. På K-skolen italesættes et forbud: ”Vi har forbudt dem at spille. De må kun spille en time til slut i SFO’en. Det er forældrene glade for. De spiller så meget derhjemme” (L1, SFO, den 110314). På S-skolen blev jeg budt ”velkommen til et u-land”, hvad det digitale angår (L2, skole, 260214) [...] Kommentarerne falder i mødet med mig, der kommer for at undersøge børns perspektiv på deres egen digitale legekultur, så jeg er allerede i en position, hvor jeg repræsenterer bestemte synspunkter, selv om jeg omhyggeligt har undgået at være normativ. (feltdagbog: 2. april, 2014)*

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 indirekte rejste 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 felten. Ekspertrollen både legitimerede og udfordrede min tilstedeværelse i felten. 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 mit genstandsfelt, som jeg kun var i gang med at undersøge og endnu ikke havde resultater af. 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 ekskludere 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.

Felten er præget af det, man kan kalde en 'semantisk tæthed' (Hastrup, 2007, p. 105), der her drejer sig om, hvordan en kategori som 'børn og medier' forholder sig til virkeligheden. Man kan foreløbig sige, at "Den sociale erfaring slår ind i sproget" (ibid.) både hos ledere og forsker, og at den ikke er sammenfaldende. Mit første møde med felten udfordrer projektets hovedantagelse om, at børn i 2014/15 som 'gruppe' er optaget af eller i det mindste er interesserede i digitale medier. Alene forestillingen om, at 'børn' udgør én gruppe, der samlet set er optaget af digitale medier, står i direkte modsætning til SFO-lederens udtalelse om, at børn(ene) ikke er optagede af digitale medier (i skolen). Den sociale erfaring med 'børn og medier' gav sig til kende i samtalen, hvor det viste sig, at jeg og SFO-lederen ikke havde samme opfattelse af kategorien 'børn og medier'. Kategorien kom uagtet min hensigt til at støtte en prototype om 'digitalt indfødte', som Marc Prensky (2001) er blevet gjort til talsmand for, hvor børns 'naturlige' adgang til digitale medier giver dem forrang som brugere af digitale medier (ibid.). På den anden side demonstrerede SFO-lederens kategori 'børn og medier' et indhold, hvor børn på k-skolen var uinteresserede i medier, hvorved hun ophævede et indhold til en prototype, hvor børn naturligt er uinteresserede i medier. Netop dette forhold skærper opmærksomheden på det aspekt, der drejer sig om at få nuanceret kategorierne *børn* og *medier*, idet de ikke er entydige - forestillingen om, hvad børn gør, kan og hvad der er godt for dem afhænger bl.a. af erfaring og den sociale og kulturelle kontekst (Gulløv & Højlund, 2006, p. 34).

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 reflektivt 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 "... deltage 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 selvfølgelig 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 deltage 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 spurgt 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 yndlingspil (*SuperMario II*), og pigen opfattede hurtigt, at hun kunne komme i besiddelse af mit kamera under påskud af, at hun ville 'interviewe' (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 personlighedsstrukturer 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 overfor P3, at kameraet 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:

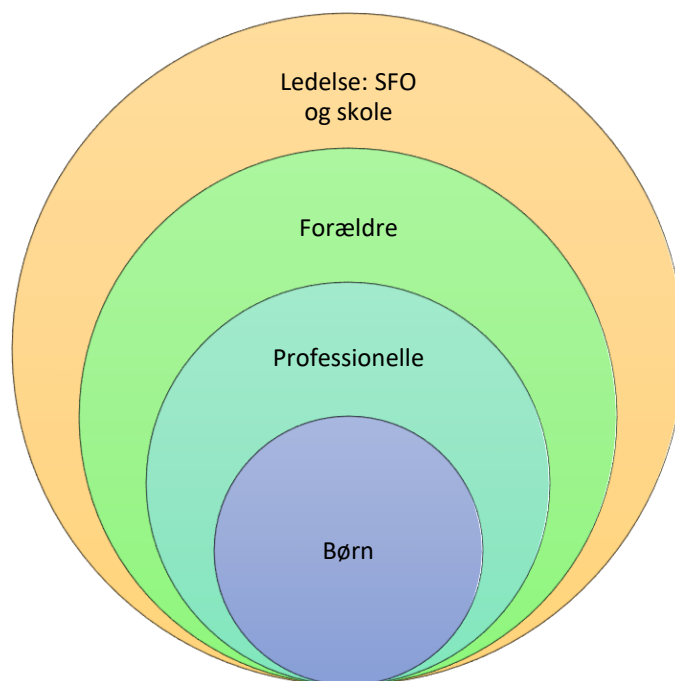
*The researcher will often feel torn between an unspoken demand to enforce existing rules and a fascination, curiosity, and need to explore the children's transgressions and explorations of institutional rules and regulations; an exploration that often means crossing boundaries (Gulløv & Skreland, 2016,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



stolene, blive i rummet når de professionelle forlod det, tegne med børnene osv. I frikvarteret var jeg markant forskellig fra de professionelle alene af den grund, at jeg ikke bar en af de gule refleksveste som gårdvagterne og samtidig placerede mig siddende på en trappe, der førte ind til indskolingen for dér at kunne møde børnene - eller jeg satte mig i SFO-området. Rollen som Big Bill bragte mig i øjenhøjde med børnene. Det betød til gengæld, at jeg var lidt fremmed og perifer i forhold til de professionelle, men i første omgang var det også primært blandt børnene, jeg færdedes. Så selv om jeg ikke i tilstrækkelig grad fik gjort det klart overfor de voksne, hvilke roller jeg havde, så var det ikke nogen forhindring for at udføre mit arbejde. Jeg var omhyggelig med at få lavet aftaler med de professionelle om min tilstedeværelse i deres nærvær, så de oplevede, at de frivilligt kunne sige nej til min tilstedeværelse. Børnene derimod mødte jeg ustandselig og de spurgte: Hvem er du? Hvad laver du her? I løbet af kort tid fik jeg produceret nogle standardsvar, der kort og præcist tilfredsstillede børnenes behov for at vide, hvad jeg som 'fremmed' lavede i deres skolegård, og børnene i børnehaveklassen blev hurtigt fortrolige med min tilstedeværelse, fordi jeg gik rundt blandt dem og snakkede med dem om noget, der interesserede dem, nemlig deres digitale leg. Det betød ikke, at alle børn uden videre ville snakke med mig. Undervejs i feltarbejdet opdagede jeg fænomenet 'den inderste dørvogter', som i mit tilfælde udgøres af børnene. Dørvogter (gatekeeper) er en antropologisk metodologisk betegnelse for, hvordan personer, kvalifikationer eller steder kan skabe direkte eller indirekte adgang til den studerede felt (Hammersley and Atkinson, 2007:49-53). Skolernes ledere havde på forhånd vist interesse for projektet, så den formelle adgang til felten var nem og direkte via de yderste 'dørvogtere'. De professionelle blev spurgt via ledelsen og havde indvilliget i at være deltagere i projektet. Det var dem, der

sikrede forældrenes samtykke til, at deres børn måtte være deltagere.



Figur 6 En illustration af yderste og inderste dørvogtere

Deltagelse var frivillig, så jeg var forberedt på, at nogle ville undslå sig deltagelse. Jeg var dog overrasket over, at så få professionelle gjorde det, idet mit første feltarbejde foregik samtidigt med, at den nye skolereform og den meget omtalte reform af lærernes arbejdstid skulle implementeres (2014). Børnenes måder at afslå deltagelse på var mere subtile og handlede om, at de var vant til, at der blev udøvet voksenautoritet. De sagde gerne ja eller måske til fx at blive interviewet, men så ville de hellere ud at lege, skulle på toilettet, være duks eller andet. Det betød, at rekrutteringen af deltagere til interviews indimellem havde et element af usikkerhed over sig. Så eftersom jeg dagligt befandt mig blandt børnene, blev aftalerne lavet løbende, og der var altid andre, der gerne ville interviewes. Hvis en deltager skulle på toilettet, måtte interviewet slutte. Det var vigtigt at håndhæve frivillighedsprincippet af hensyn til børnenes hverdag og min rolle som en 'tredje voksen deltager', der ikke udøvede voksenautoritet ved at tvinge børnene ind i aktiviteter. Derfor var jeg nødt til at forholde mig pragmatisk til gennemførelse af både samtaler og fokusgruppeinterviews i forhold til, hvad der rent praktisk kunne lade sig gøre både med hensyn til udvælgelse af børn og lokaliteten (Justesen & Mik-Meyer, 2010, p. 86).

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

Møderne med de fem børnehaveklasser indledte anden fase af feltarbejdet. Ved præsentationen i alle klasser var børnene forberedte på, at jeg skulle komme. Mit navn stod på dagens strukturtavle på lige fod med dansk, formiddagsmad og frikvarter. Selv om situationen havde undervisningskarakter med mig i rollen som 'læreren', der stiller spørgsmål, og børnene i rollen som 'elever', der rækker hånden op og svarer, og jeg samtidig fungerede som de professionelles gæst, var det alligevel nødvendigt på den måde at blive sluset ind i 'dagens plan' for at kunne færdes 'frit' i indskolingsområdet. Herefter indgik jeg i rollerne som beskrevet i det foregående kapitel.

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:

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

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 lærte 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:

<b>Hvornår:</b>	<b>'Mode'</b>	<b>Formål</b>	<b>Materiale:</b>
<i>Begyndelsen:</i> Januar-oktober, 2014	åben	What's going on? Feltet åbnes	1 - Samtaler med gatekeepere 2 - Feltarbejde blandt børn 3 - spilbogshændelse 4 – planlagte interventioner
<i>Senere:</i> Juni, 2015	strategisk	Skabe maksimal variation	1 – feltarbejde fortsættes: 2 - Gentage interventioner
<i>Sidst:</i> Juni, 2015	selektiv	Forankre kerneprocessen	1 - Uddybende interviews struktureret af ML-model: (access, understanding, communicate) 2 – Interviews med voksne

Som det fremgår af planen, har jeg arbejdet induktivt og lige fra starten analyseret mit materiale i iterative og eksplorative processer, hvor jeg har benyttet mig af *grounded theory*-teknikker og -metoder for at få systematiseret materialet og udvalgt hændelser (Brinkmann & Tanggaard, 2010; Bryant & Charmaz, 2007; Charmaz, 2012, 2014; Glaser & Strauss, 1967; Guvå & Hyllander, 2003).

Feltarbejdet foregik som beskrevet blandt børn og professionelle, og jeg var nødt til at forholde mig reflekteret 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 etnografiske feltarbejdes 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 skitsere 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 kontekst, børnene indgår i; som på den ene side er en selvfølgelig del af deres hverdag i børnehaveklassen med tilhørende rutinerede 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 dér, hvor børnene skulle vende blikket hen, og det blev ikke betjent af børnene.

Etnografi kræver involvering, men da det hverken var muligt eller hensigtsmæssigt at involvere mig i alt, hvad der foregik i løbet af en skole- og SFO-dag, begrænsede jeg derfor mit fokus til det aspekt ved børnehaveklassehverdagen, der involverede digitale medier<sup>25</sup>. I den forbindelse havde jeg forskellige observatørroller. Den ene var som 'the detached observer' (Charmaz, 2014, p. 40), hvor jeg i udgangspunktet gik mindre systematisk til værks og ikke fulgte bestemte børn eller bestemte aktiviteter. Min interesse var dog styret af, hvad, hvornår og hvordan børn gjorde noget, der kunne relateres til den i udgangspunktet løst definerede idé om 'medieleg'<sup>26</sup>. Dette indebar, at jeg fx fik øje på alle de nye skoletasker, der hang på gangene med motiver af kendte tegneserie- eller filmfigurer, og at jeg bredt observerede de *mediespor*, der fandtes blandt børnene i børnehaveklassen, både de imaginative og signitive akter. Ydermere deltog jeg de første dage i alle aktiviteter i klasserummet og observerede bredt dér for at få en fornemmelse af, hvad der interesserede børnene, og hvad de voksne f.eks. gjorde med digitale medier. Jeg fulgte med ud i frikvarterne som 'løsrevet' observatør vel vidende, at det var en forholdsvis uoverskuelig opgave, da indskolingens udeområde udover en række skolegårde strakte sig over grønne områder, krat og boldbaner. Men det gav mig en fornemmelse af børnehaveklassebørnenes hverdag med hensyn til organisering og foretrukne aktiviteter, når jeg således færdedes blandt dem. Det havde også den fordel, at børnene uopfordret henvendte sig til mig for at spørge, hvad jeg lavede, hvilket gav anledning til småsnakken om, hvad de lavede. Jeg fik på den måde mulighed for at legitimere min tilstedeværelse overfor børnene, og samtidig gav det mig en idé om, hvordan 'medier' var til stede i børnehaveklassen. Jeg opsnappede f.eks. ordet *baner* fra to piger, der var i gang med at 'lave baner' i et område med træer, og jeg spurgte, hvad de lavede. De fortalte om deres leg, der gjaldt om at gennemføre bestemte 'baner' for at komme til den sværeste.

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

---

<sup>25</sup> Jeg udarbejdede en observationsguide som støtte og for at skabe en tæt forbindelse til mine forskningsspørgsmål.

<sup>26</sup> I begyndelsen var jeg inspireret af Sandvik og Rönnerbergs 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 teori afsnittet).

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. I-pads 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 interviewereren 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

emne uden for mange digressioner. Interviewenes intensitet vil derfor være forskellig. Intensive interviews bruges til at undersøge bestemte emner, som deltagerne i forskningsprocessen har specifik viden om og personlig erfaring med. De ti interviews jeg har lavet med professionelle, afspejler alle et førstehåndskendskab til arbejdet med børn i børnehaveklassen og en form for viden om digitale medier, der kommer til udtryk i den guidede samtale. Interviewene med de voksne udviklede sig i lyset af min rolle som 'ekspert' til samtaler om, hvordan digitale medier indgik og kunne indgå i didaktisk planlagte aktiviteter, samt de krav der var kommunalt, nationalt og internationalt og ikke mindst i den nye lov om at inddrage 'it og digitale medier' i skolen. Jeg formåede ikke at ryste ekspertrollen af mig. Disse interviews vil derfor ikke blive behandlet indgående. De professionelles perspektiv er som følge heraf repræsenteret på baggrund af de indledende samtaler og deltagerobservationer af deres omgang med digitale medier sammen med børnene. Intensiteten i børneinterviewet drejede sig ofte om, hvad børnene gjorde, frem for hvad de sagde. I et bestemt interview med to børn, 'opfinder' de et spil undervejs i interviewet. Det betyder, at samtalen udvikler sig til en kreativ proces, der involverer rekvisitter, som de stiller op, en rollefordeling, en opførelse af et spil og - undervejs i processen - en fortælling om et 'spil'. Processen er meget intens, ikke fordi vi kommer ind i en 'dyb' samtale om digitale mediers betydning for børns legeprocesser, men fordi det samme bliver fremvist for øjnene af mig. Interviewet er en aktiv og dynamisk proces, fordi det er mine spørgsmål, der inspirerer børnene til at vise mig deres idé om, hvad et 'godt spil' er. Børnene er ikke begrænsede af det verbale sprog, men bruger alle forhåndenværende udtryk og rekvisitter.

Generelt er interviews interaktive, og viden konstrueres i løbet af samtalen. Det er vigtigt at holde sig for øje, at interviewene finder sted på et bestemt historisk tidspunkt og i en bestemt social kontekst (ibid., p. 57). I 2014 kom den seneste skolereform, der bl.a. havde fået skrevet 'IT og digitale medier' ind som en tværgående og betydningsfuld størrelse. Det var de professionelle opmærksomme på, ligesom de var optagede af, at Odense Kommune havde udfærdiget digitaliseringsstrategier for folkeskoleområdet, hvor det tidligere (2011) kun havde drejet sig om borgeres adgang til kommunen via Nem-ID og lignende. Socialt opfattede de professionelle sig selv og hinanden som ikke værende specielt optagede af digitale medier, men dog villige til at lære. De 2 skoler adskilte sig dog ved, at den ene ønskede en stærkere digital profil, mens den anden slet ikke ønskede en digital profil.



Skolen som institution i samfundet har som sit erklærede formål at uddanne børn, og dermed er læring (ikke overraskende) en hjørnesteen i skolekulturen. Dette betød selvsagt noget for forståelsen af leg i interviewene; 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 børnenes 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 interviewet en 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).

Det betyder også, at begge parter i interviewet nødvendigvis er aktive og involverede i at skabe sammenhæng og mening i det, der fortælles. Den form for konstruktion af viden skabes i et samarbejde mellem interviewets deltagere. Holstein og Gubrium fremhæver, at alle interviews er ”reality-constructing, meaning-making occasions” (Ibid., p. 4). Det vil sige, at processen med *hvordan* mening skabes i interviewet, er ligeså vigtig som *hvad* der substantielt spørges om og siges i interviewet. Den etnografiske sensibilitet, der er påkrævet i feltarbejde, gælder således også i interviewet, som dermed bliver en naturlig del af feltarbejdet. Interaktionerne mellem deltagerne i interviewet henleder opmærksomheden på 'artful methods' (Ibid., p. 16): *Hvordan* mening produceres og synliggøres er ligeså interessant, som *hvad* der fortælles om hverdagslivet. Især børneinterviewene er gode eksempler herpå.

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 børnehaveklassen, 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 understøttes 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 iagttage, 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)

På den anden side understregede distancen også, at det børnene rent faktisk bragte frem i interviewet måtte have gjort et særligt indtryk på dem, eftersom det fandt vej derhjemmefra og ind i skolens virvar af nye indtryk. Som følge af distancen til det fortalte og fraværet af konkrete situationer var jeg opmærksom på, at de indledende interviews med børn om medier (2014) først og fremmest fungerede som et led i 'at stikke en finger i jorden' og dermed dannede afsæt for den videre undersøgelse af, hvordan den digitale kløft mellem 'in-and-out-of-school' kan overkommes. De indledende interviews var derfor organiseret som forholdsvis spontane og korte samtaler og var på én gang formelle og uformelle. Det formelle var nødvendigt for at få en ramme for samtalen. At benævne situationen 'interview' viste sig at være en god idé. Børnene kendte ikke umiddelbart ordet, nogle associerede det med 'ligesom i fjernsynet' og tillagde det dermed betydning, men de fleste vidste ikke, hvad det var. Men fordi interview-formlen er så enkel (spørgsmål og svar), indfandt de sig gerne og let i rollen som dem, der skulle svare på spørgsmål. På den måde ligner interviewet en legeformel (Mouritsen, 1996), hvor rollerne er givet på forhånd. Det gør interviewet til stærkt redskab, fordi børnene i den korte sekvens er frivilligt til stede og villige til at svare. Stemningen i interviewene var god og legende, hvilket betød, at børnene rigtig gerne ville deltage/'være med'. Interviewets *hvordan* åbnede således for kreative processer, hvor børnene fik mulighed for at udtrykke sig, som de bedst kunne. Netop derfor lagde jeg vægt på, at interviewene blev planlagt på en forholdsvis uformel måde. Jeg spurgte simpelthen børnene, om de havde tid til at snakke med mig, og så gennemførte vi interviewet med det samme og på steder, de var med til at vælge.

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 (Rönnerberg, 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:

<i>Interviewguide (rev. 29.08. 2014)</i>	<i>Interviews med børn om medier:</i>
<p><b>Forskningsspørgsmål:</b></p> <p><i>Hvad sker der i børnehaveklassen, når digitale medier indgår konkret såvel som i samtaler 'om medier'?</i></p> <p><i>Hvad er det for et kendskab børnehaveklassebørn har, og hvordan kommer det til udtryk?</i></p>	<p>Hvad er medier? Hvilke kender I?</p> <p>Hvad har du derhjemme?</p> <p>Hvad kan du bedst lide?</p> <p>Hvad spiller du? Computer, Nintendo, wii, play station</p> <p>Yndlingspil?</p> <p>Hvad bruger du computeren til?</p> <p>- internettet mv</p> <p>Hvad ser du på tv/film?</p>

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 synspunkter 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.).

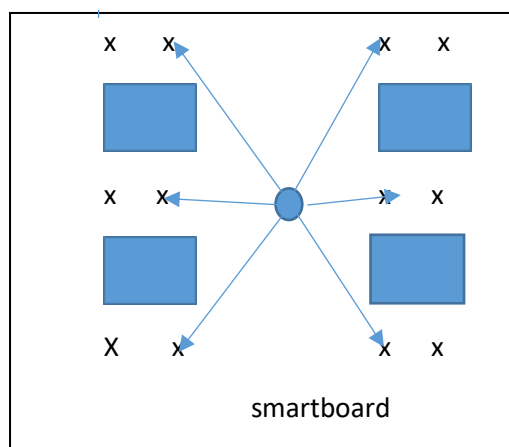
Børneinterviewet åbner for muligheden for at få en forståelse for og indsigt i børns leg med digitale medier, der ellers ikke ville være tilgængelig, hvis det kun var de voksne rundt om børnene, der blev interviewet. Børns og voksnes udtalelser om fænomenet 'leg og digitale medier' viste sig heller ikke at være sammenfaldende. Børneinterviewet er i lighed med vokseninterviewet en samskabende, interaktiv proces, og det er derfor meget vigtigt at tage højde for alder og modenhed og metodisk gøre sig umage med, hvordan man som forsker kan nærme sig en forståelse af børnenes perspektiver. Mange forskellige faktorer har indflydelse på den sociale samskabelsesproces, som interviewet er et udtryk for. Relationen til barnet er interessant, og det betyder noget, hvilken rolle barnet tildeler forskeren, i forhold til hvor frit barnet udtrykker sig. Tid og sted er andre vigtige faktorer. Der er forskel på at sidde i et klasseværelse alene med en forsker i undervisningstiden eller på trappen i skolegården sammen med forskeren, omgivet af klassekammerater. Forskel på at have frikvarter og blive interviewet og få 'fri' fra undervisningen for at blive interviewet. Der var stor interesse for at blive 'valgt' til interview, når det betød, at børnene skulle alene med mig ind ved siden af, hvorimod flere 'ikke havde tid' i frikvarteret. Tilstedeværelsen af en Ipad og et kamera skærpede også interessen for interviewet. Der var forskel på, hvem der var en del af interviewet – om stemningen blev pjattet, eller om der var 'en seriøs' stemning. Netop denne kontekstafhængighed betyder, at data ikke 'indsamles'. De ligger ikke 'derude' klar til indsamling, men genereres i samspil med konteksten og de personer, der deltager i interviewet. Interviewets kontekstafhængighed betyder, at det ikke kan stå

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

### **Børn interviewer børn**

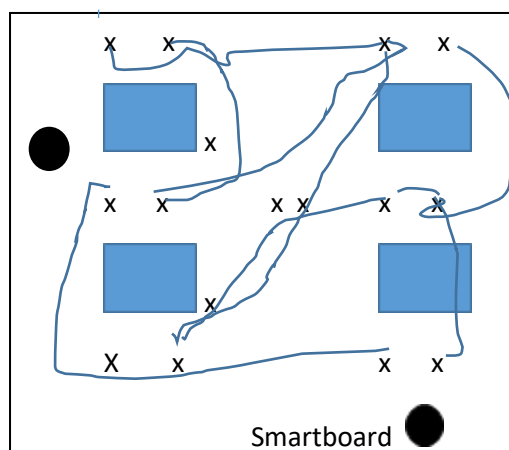
I løbet af de første seks ugers feltarbejde i 2014 opstod en mulighed for at benytte børneinterviewet i en form, hvor børn interviewer børn, der viste sig at være aldeles produktiv for mit arbejde med at skabe viden om feltet. Idet børnene interagerede både med hinanden, med tegninger og kamera, blev 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.

Jeg er inspireret af uddannelsesforsker Jackie Marsh's arbejde med en metode, hun kalder 'children as knowledge brokers' (Marsh, 2012) - når børn af voksne inddrages i det empiriske arbejde. Denne afhandlings empiriske materiale er dannet via forskellige metoder, der alle involverer personer, praksisser, interaktioner og redskaber, og dermed opstår nogle situationer, som ellers ikke ville være skabt, havde det ikke været for min tilstedeværelse i felten. Når jeg derfor vælger at inddrage børnene i processerne med at skabe det empiriske materiale, så er det, fordi de alligevel deltager og er til stede i felten. Situationerne bliver på den ene side ikke meget anderledes af, at det også er børnene, der har kameraet og stiller spørgsmål til hinanden (og ikke kun den voksne forsker), fordi både kamera, børn og spørgsmål alligevel er 'inde i billedet'. På den anden side bliver det meget anderledes, fordi det viste sig, at både kamera og spørgsmål positionerede børnene som styrende og 'magtfulde', når de havde kameraet og stillede spørgsmålene. Når den voksne forsker havde kameraet og stillede spørgsmålene, var det muligt at opretholde en orden, hvor børnene blev siddende på deres pladser og tegnede. Det blev dermed den voksne, der styrede rummet. Det fremgår af illustrationen herunder.



Figur 7 kamera i hænderne på voksen

Men det betød også, at interviewsituationerne i alt for høj grad kom til at ligne undervisningsituationer, og lærerrollen dermed automatisk blev tildelt forskeren. Den professionelle stillede også spørgsmål til børnenes tegninger, og de svarede beredvilligt. For at få viden om, hvordan børnene leger med digitale medier, er det derfor nødvendigt at skabe situationer, der ligner leg mere end undervisning. Legen kræver deltagelse af andre børn, den er ofte kropslig på en anden måde, end når man sidder på en stol, den involverer råstof og redskaber, kræver færdigheder og plads til at udfolde sig både i ord og handling. Den voksnes rolle skulle derfor udspilles, og børnene måtte ud på gulvet sammen og være dem, der besad redskaberne (kamera og spørgsmål). Det er skitseret herunder, hvordan mange flere bevægede sig rundt i rummet. Krydserne midt gulvet illustrerer, at børnene ikke blev på stolene, ligesom de heller ikke kun brugte stolene til at sidde på, men 'hang' ved bordene for at 'filme'/interviewe hinanden. De tilstedeværende voksne (forskeren og den professionelle) fik også andre roller. Den professionelles rolle udspilledes; hun iagttog, hvad der skete. Jeg fik en hjælperolle, fordi jeg kendte udstyret, og børnene henvendte sig for at spørge om hjælp til tænd/sluk, lyd/billede funktioner.



Figur 8 kamera i hænderne på børn

Interviewsituationen ændrede karakter, da redskaber og teknikker blev uddelegeret, og det blev børnene, der gennemførte interviewene. De øvede sig på at udtale ordet 'interview', og kaldte det, de gjorde med kameraet, 'at filme'. De reflekterede både interviewsituationen og det forhold, at de 'laver film'. Samtidig forhandlede de rollefordelingen som interviewer hhv. interviewede. De udforskede både kameraets funktioner og interviewets form. Emnet for interviewet var 'spil', og den viden, de hver især havde om deres individuelle spil, blev formidlet på forskellige måder, hvor kendskabet til spillets funktioner var en væsentlig faktor og ofte indforstået. Der var stor forskel på engagementet, som dog oftest var rettet mod brugen af kameraet og det forhold, at der skulle stilles spørgsmål.

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 regulær viden, de har 'indsamlet' blandt



andre børn om f.eks. deres lege, som det er i Marsh' tilfælde, men i højere grad indsiger 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 rutinerede handlinger. Spørgsmålet må være, hvordan børnene *gør*, 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 indebar 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).

Tegneprocessen er en fremstilling af en 'ydre' verden. I dette tilfælde drejer det sig om afbildning af et spil eller en app, som barnet har erfaring med. Tegningerne vil derfor ikke i traditionel psykologisk forstand blive forstået som en fremstilling af en 'indre' verden (K. Rasmussen, 2013, p. 118).

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 børnenes *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)

Det videooptagede materiale er både omfattende og mangfoldigt. Men først og fremmest danner det sammen med feltnoter og -dagbog grundlaget for det empiriske materiale. Det foreligger i sin rå og uredigerede form som videnskabeligt materiale (Pink, 2013, p. kap. 4).

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 kameraet. 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. Kameraet 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).

Kameraet blev i første omgang bragt ind i felten som mit redskab. Jeg medbragte to forskellige typer kamera, der begge var forholdsvis små og nemme at betjene<sup>27</sup>. Det blev tildelt forskellige roller som observationsredskab. Det kunne være både distanceret og nærværende afhængigt af, om børnene tog notits af det, eller om de interagerede med det.

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 kameraet 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 kameraet ved systematisk at inddrage børnene som deltagere i produktionen af det empiriske materiale.

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

---

<sup>27</sup> Creative Vado HD og Sony Handycam CX-405

at drengene f.eks. kigger ud i rummet mod noget bestemt, inden de henvender sig til kameraet 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 kameraet’ og uden for synsfeltet. Derfor kombinerede jeg videoobservation med deltagerobservation. Forskere der anvender videofilmte 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.

Min forforståelse af kameraet som et redskab til observation af børnenes tegneaktiviteter blev udfordret af børnenes interaktion. Min forestilling om, at det var muligt at placere kameraet, så børnene ikke blev forstyrret af det, fungerede ikke i praksis. Ved gennemsyn af kameraobservationerne konstaterede jeg, at der ikke var én af mine optagelser, der ikke indeholdt sekvenser, hvor børnene interagerede med kameraet. Ydermere rummer alle optagelser det, man kan kategorisere som grimasserende ansigtsudtryk og fagter, hvor børnene rækker tunge, åbner munden ind i linsen, laver øjne, rækker fuckfinger, sætter hånden foran linsen mv. Kameraets tilstedeværelse motiverede handlinger, hvor rutinerede kropslige praksisser af frivol eller karnevalesk karakter optrådte. Uafhængigt af hinanden og i forskellige klasser gentog børnene de samme fordækte tegn og udtryk. De interagerede også på mere kultiverede måder ved at vise tegninger til kameraet, kigge ind i kameraet, smile til kameraet. Kameraet fik en rolle i den leg og de aktiviteter, der foregik rundt om kameraet.

Kameraet optræder på fire forskellige måder i mit feltarbejde:

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

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

### **Kameraet som værktøj og legetøj**

Kameraet spiller altså en væsentlig rolle, både når børnene selv har det i hænderne og 'laver film', og når det fungerer som stationært eller håndholdt observationsredskab i forskerens hænder. I det første tilfælde bestemmer børnene selv, hvor de vil bevæge sig hen. Det giver én form for interaktion, hvor kamerabærer og de filmede spiller særlige roller, og hvor produktet dels kan kategoriseres ved, at børnene benytter både filmiske virkemidler og andre (æstetiske) måder at udtrykke sig på og dels som et dokument genereret af en visuel metode, hvor børnenes anvendelse af mediet (når de filmer sig selv og hinanden) efterfølgende kan udforskes. Ved at arbejde så direkte med deltagelse og visuelle metodologier produceres et rigt narrativt og flertydigt materiale, der tager udgangspunkt i deltagernes interesser og prioriteter (Gubrium & Harper, 2013, p. 13).

I det andet tilfælde anvendes kameraet af forskeren som metodisk indgangsvinkel til felten (K. Rasmussen, 2013, p. 221), og her er kameraet enten i forskerens hænder eller stationært placeret af forskeren f.eks. ved et bord, hvor børnene tegner computerspil. Men det er på ingen måde en 'neutral' observatør. I det øjeblik børnene får øje på, at 'de bliver filmet', ændrer scenen fuldstændig karakter. Videoregistreringen af børnenes aktiviteter har både fordele og ulemper. Andersen og Kampman beskriver det i deres 'Feltrapport' (Gulløv & Højlund, 2006, pp. pp. 43-44):

*"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, ligegyldige eller endog direkte misvisende".*

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 reflekterede over, så jeg langsomt men sikkert kunne skærpe fokus.

Feltnoterne renskrev jeg i digitale feltdagbogsdokumenter, hvor jeg indimellem indsatte det, jeg inspireret af en *grounded theory*-analysestrategi kaldte *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 spurgte 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 Viktor 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 reflekterende spørgsmål til både hændelsen og det, jeg har valgt at skrive ned om hændelsen:

*Memo:*

*Spørgsmålene i den forbindelse er:*

- *Hvad jeg mener med forstyrrelse og opmærksomhed?*
- *Hvordan og hvem forstyrrer 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 opdragende funktion. Dette blev tydeligt, da jeg læste, hvad jeg havde skrevet og gennemså videooptagelserne senere samme dag og tilføjede *memoen* til min feltdagbog. Udfordringen er nemlig, at:

*"Arbejdet med begrebs- og teoriudvikling er fortløbende indvævet i tolkningsprocesserne som en dialektisk bevægelse imellem på den ene side at kigge på de uredigerede videooptagelser og beskrive sammenhænge og mønstre heri ud fra den overbevisning, at børnene sandsynligvis agerede meningsfuldt, selv om vi som observatører ofte kunne have vanskeligt ved at fornemme og beskrive hvori dette bestod. Og så på den anden side at søge efter andre forskere og projekter, der stod i lignende situationer..."* (Gulløv & Højlund, 2006, p. 45).

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 opdragede funktion. 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 kameraet på udmærket og frivol vis fuldt bevidste om, at det befandt 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 ustandselt holdt refleksionsprocesserne i gang og dermed forskningsprocessen på sporet.

### **Etiske overvejelser**

I enhver forskningsproces er der en række etiske dilemmaer, som man løbende må bevidstgøre sig om. Sådanne etiske refleksioner vil være at finde undervejs i afhandlingen som overvejelser og valg truffet i forbindelse med mit arbejde med empirien. Ifølge Cohen m.fl. (2010) bør følgende fire elementer knytte sig til de etiske overvejelser, der er forbundet med en forskningsproces: *Forskningsemnet, konteksten, procedurer & metoder* samt det efterfølgende *analysearbejde og formidlingen*.

### **Emne og kontekst**

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 professionelle 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 materialet<sup>28</sup>.

### **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 børnenes 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

---

<sup>28</sup> 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 hvordan jeg har ladet mig inspirere af *grounded theory* som analysestrategi set i forhold til afhandlingens videnskabsteoretiske ramme.

#### 4. Analyseafsnit

Som udgangspunkt har jeg arbejdet med en analysestrategi, der er inspireret af *Grounded theory*. *Grounded theory* gør op med, hvad Glaser og Strauss i 1967 kalder 'sociology's armchair theorists', da de introducerer *grounded theory* i *The Discovery of Grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967). Den er et opgør med på den ene side formelle sociologiske teorier og på den anden side systematisk empirisme, hvor kvantitative data bliver lagt til grund. I stedet er det en fænomenologisk inspireret metode (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 198), der lægger empiriske data til grund for udviklingen af teori (Dey, 2004, p. 81) med interesse for den livsverden, deltagerne befinder sig i og de handlinger, der knytter sig dertil – i dette tilfælde børns hverdag med digitale medier i børnehaveklassen. Den går dog typisk mere 'teknisk' til værks med sin kodepraksis og tager sit udgangspunkt i en problemstilling fremfor en hypotese. (Brinkmann & Tanggaard, 2010; Glaser & Strauss,

1967; Guvå & Hyllander, 2003). Med denne strategi er der her produceret og analyseret data samtidigt i iterative og eksplorative processer (Charmaz, 2014) og benyttet *grounded theory*-kodnings- og kategoriseringsteknik til at generere det empiriske materiale. Formålet har været at udvælge og udforske bestemte hændelser, der kunne bringe processen videre. Jeg lægger formalistisk ud med at benytte *grounded theory*-teknikker og -metoder i de indledende analyser for at få systematiseret materialet og udvælge hændelser (eller tilfælde) at arbejde videre med (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 47). Efterhånden som mit materiale udvider sig med dokumenter som børns tegninger og korte videooptagede interviews (børnenes egne optagelser vedr. deres kammeraters tegninger), får jeg brug for analytiske begreber, der kan indfange legens narrative og æstetiske praksis. De udvalgte hændelsers kompleksitet beskrives på etnografisk vis forholdsvis tæt og i tillæg til en *grounded* komparativ strategi inddrager jeg etnografisk kulturanalyse med dertil hørende analytiske begreber om legens narrative og æstetiske praksisser, da denne fremgangsmåde vil gøre det muligt at udvikle *media literacy*-begrebet på baggrund af den empiriske undersøgelse af børns leg.

### **En *grounded* begyndelse: Analyseprocessen**

En *grounded* analyseproces forløber ifølge Ingrid Hyllander 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**

Indledningsvis kodes materialets indikatorer (Guvå & Hyllander, 2003). Materialet er transskriberede interviews og observationer, som efter Strauss og Corbins anbefaling linje for linje gennemgås (her: med en overstregningstusch) for at finde ud af, hvad der er på færde i materialet (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 212; Strauss & Corbin, 1998, p. 119). Kodningsprocessen spiller en helt central rolle, når man arbejder med *grounded theory*. Den involverer mindst to faser, som begge indebærer, at jeg gennemgår materialet systematisk:

*”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 Boolsen 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 nærlytning 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:

Tale + initial kodning:
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)

(Int-3, 29.08.14.)

Barnet har fundet bogen *Find Holger*<sup>29</sup> 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 overstrege nøgleord og -begreber i venstre kolonne for dernæst at danne fokuserede koder:

Tale + initial kodning:	Fokuseret kodning:
Ego: Hvad er det der gør at et computerspil er sjovt? 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

<sup>29</sup> Populær billedbog for børn

betydninger og udkrystalliserer fokuspunkter som 'sammenligning af medier' og forståelse af computerspil som 'noget elektrisk noget'. Den fokuserede kodningsproces indebærer således både en form for oversættelse af den initiale kodning og en fremhævelse af signifikante udtryk, hvor deltagernes egne ord kan fungere som den fokuserede kode. I ovennævnte eksempel bliver det tydeligt, at barnet forstår, at digitale medier som computerspil og fjernsyn er forskellige fra analoge medier som bøger. Bogen både ligner og ligner ikke et computerspil. Hun åbner bogen for at demonstrere, hvordan det ligner. Men samtidig forholder hun sig til forskelligheden ved at anføre, at computerspil er 'sån noget elektrisk noget' og 'ligesom på fjernsyn'. Spørgsmålet om, hvordan børn forstår det analoge og digitale rejses, såvel som evnen til at tænke abstrakt. Det vedrører forholdet mellem virkelighed og repræsentation samt evnen til refleksion og peger dermed ind i det *media literacy*-niveau, der drejer sig om, hvordan børn forstår digitale medier. Det giver ideer til den videre undersøgelse, at barnet uden videre sammenligner medier og på den måde demonstrerer viden om forskelle og ligheder ved medier. Og barnets evne til at forstå situationen og interessen for det tekniske udstyr - at hun retter sin opmærksomhed mod lydoptageren med bemærkningen om, at 'den kører endnu' - kaldte ligeledes på yderligere undersøgelser.

### **Invivo-kodning**

Den fokuserede kodning kan i visse tilfælde være at sammenligne med *invivo*-kodning (Charmaz, 2014, p. 134). *Invivo*-kodningsstrategien hjælper med at bevare deltagernes 'mening' og handlinger ved, at man holder sig ordret til, hvad deltagerne siger. På den måde kondenseres signifikante betydninger, meninger, vigtige synspunkter og særlige udtryk med deltagernes egne ord. Det kan være udtryk, der antyder den bestemte gruppes perspektiver på tingene: "insider shorthand terms reflecting a particular group's perspective" (Charmaz, 2014, p. 134). Det er imidlertid vigtigt at tage højde for, at 'teksterne' er transskriberede interviews, der alle har fundet sted i bestemte kontekster. Analyserne er således både 'tekstnære' og dermed sikret en detaljeret og systematisk gengivelse af, hvad der rent faktisk blev sagt, men samtidig vil konteksten, forstået som de fysiske rammer og behov, situationens stemthed, relationen mellem interviewer og interviewede og de handlinger, der finder sted samt de værdier og normer, der gør sig gældende, have indflydelse på det, der bliver sagt. Analytikerens udvælgelse af hændelser og fokuspunkter er afgørende for forståelsen af materialet. Det er derfor vigtigt at være tekstnær i analyserne af data og have empirisk belæg for de resultater, der skabes. Især i

begyndelsen benyttede jeg *In vivo*-koder for at sikre, at jeg for det første var loyal overfor det, der rent faktisk blev sagt, og for det andet ikke for tidligt lagde mig fast på almene begreber. Når pigen i ovenstående interview fortæller at bogen '...er ligesom et computerspil' og 'det [computerspillet] er ligesom på fjernsyn', så står sammenligningen af medier centralt, og det kunne være umiddelbart oplagt at hæfte begrebet 'mediekonvergens' på og interessere sig for det forhold, at medier smelter sammen og kommer til at ligne hinanden mere og mere, og at børnene ikke skelner mellem on- og offline (Jenkins, 2006). Men det er ikke nødvendigvis frugtbart for forskningsprocessen at lægge sig fast på bestemte begreber fra starten, fordi det blot bekræfter og ikke udvikler eksisterende teori. *In vivo*-kodningen - med overskrifter som *bogen er ligesom et computerspil, der er ligesom på fjernsynet* - lader det stå åbent, hvilke kategorier, der kunne gøre sig gældende. Udsagnet fortæller nemlig også, at barnet befinder sig i en *medialiseret verden* (Hjarvard, 2008), at barnet er *mediebevidst*, at barnet er i stand til at tænke abstrakt og kreativt osv. Ved at kategorisere udsagnet som *mediekonvergens* peges der i en bestemt medievidenskabelig retning og ikke i retning af barnets kreative og innovative legende tilgang til sproget om medier. Det er muligt, at et begreb om *mediekonvergens* er nyttigt, men det er vigtigt at være opmærksom på, at det sætter medierne som hovedperson fremfor barnet.

Første 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 udlægning af *grounded theory* kalder 'dynamiske begreber', fordi "... de hele tiden kan forandres". I andre sammenhænge benævnes samme fænomen 'sensitiserende begreber'<sup>30</sup> (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.

---

<sup>30</sup> 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).*

Afhandlingen benytter Charmaz’ udtryk i en dansk oversættelse: Sensibiliserende begreber<sup>31</sup>. Pointen i at arbejde med sensibiliserende begreber er, at de kan fungere som foreløbige redskaber, der kan udvikle ideer om de processer, jeg kan definere i mit materiale. De forudsætter en følsomhed og åbenhed overfor materialet, der analyseres efterhånden, som det genereres. Ideer opstår simpelthen inspireret af det empiriske materiale (Dey, 2004, p. 80).

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 piges 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 filmeproses hvirvlede 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 entrede 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

---

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



populære på det tidspunkt, stod lænet op ad væggen under taskerne og havde lignende symboler. Børnenes madkasser, T-shirts, strømper osv. afspejlede også, at børns hverdagsliv er fyldt med populære mediefigurer fra underholdningsindustrien. Nogle af de lege, der blev leget, havde referencer til medier. En gruppe drenge legede markflyvere inspireret af Pixar-filmen *Planes*. De bredte armene ud og 'fløj' henover græsset. Et par piger legede *Vilde venner* inspireret af et DR-produceret Ramasjangprogram: "Vi leger så'n en leg, hvor vi er dem fra Vilde venner". Det mediespor, der trækkes, er således overvejende fyldt med mediereferencer fra underholdningsindustrien.

Som et led i åbningen af felten gennemførte jeg tolv interviews med et eller to børn ad gangen (19 børn i alt). Formålet var at opnå indsigt i børnenes mediekendskab i bred forstand. Børn forudsættes at møde skolen med et godt kendskab til digitale medier (Undervisningsministeriet, 2018), og til at begynde med var det interessant at undersøge, hvad det kendskab bestod af. Eftersom børnene ikke selv brugte digitale medier og i begrænset omfang blev præsenteret for dem i skolen, besluttede jeg, at interviews 'om medier' var en mulighed for at skærpe fokus på børnenes mediekendskab. For hvad har de adgang til? Hvilke medier foretrækker de? Hvordan bruger de dem, og hvad fortæller de om de medier, de bruger? I den indledende åbning af felten undgik jeg bevidst at bruge begrebsparret *media literacy*, fordi det havde vist sig, at feltet var ukendt for alle deltagere, både børn og voksne. Implicit var det børnenes hverdags *media literacy* (Barton & Hamilton, 1998; Rowsell & Pahl, 2015), jeg ville undersøge<sup>32</sup>. Det betød, at jeg i udgangspunktet var interesseret i, hvad børnene fortalte, de havde adgang til (derhjemme), samt hvordan de fortalte om det. Jeg konstruerede mao. et børneperspektiv, hvor det var børnenes deltagelse i legeprocesser, der involverede digitale medier, jeg undersøgte. Interviewene fandt sted i umiddelbar forlængelse af undervisning, som jeg derfor også observerede. Når undervisningen var slut, og frikvarter eller legetime begyndte, spurgte jeg et af børnene, om de havde tid til at snakke med mig. Idet jeg vidste, at alle børnene kom fra medierige hjem og derfor generelt var både interesserede i og havde adgang til medier, udvalgte jeg børnene på baggrund af kønnet med en nogenlunde ligelig fordeling af drenge og piger. Afhandlingens børneperspektiv opererer med kategorien 'børn' fremfor 'køn', og det betyder paradoksalt nok, at en ligelig fordeling er

---

<sup>32</sup> I denne sammenhæng skal *media literacy* forstås i kraft af den definatoriske triade: Adgang, forståelse, skaben/gøren/kunnen.

nødvendig. I en kvalitativ undersøgelse bliver udvælgelsen af 'informanter' nødt til at være analytisk selektiv, og det viste sig, at pigerne og drengene ofte spillede forskellige spil. Den form for varians gav en bedre mulighed for at generalisere mht. de legepraksisser og fortællinger, der knytter sig til mediebrug og -kendskab. Viden, synspunkter, kunnen og gøren om og med digitale medier er samtidig konstituerende for den kultur, deres digitale leg er en del af, og som er afhandlingens undersøgelsesområde.

De første tolv interviews fungerede som glimtvis 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 børnenes 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)

Alle kan finde ud af at bruge Ipad'en og trykke på en præ-installeret app, men ikke alle kender betegnelsen 'app', som det fremgår. Det samme gælder titler på apps og film. Ofte refereres der til spillets primære hovedfigur, når et spil omtales. F.eks. omtales app'en *Subway Surf* gentagne gange som 'togspillet'. Fifa omtales som 'et fodboldspil' og horrorspillet *Five nights at Fredies* kaldes som tidligere nævnt 'Bamsespillet'. Det gælder også i følgende interview, at metaviden mangler:

Tale + initial kodning	Fokuseret kodning
<p>V: <i>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</i></p> <p><i>Og så er det sån noget, det står deroppe, det som jeg elsker, jeg kan ikke ... min mor og far har fortalt mig hvad der står deroppe.</i></p>	<p>Kender adgangsproceduren: Tænde, trykke kode, trykke ind på internettet - adgangsprocessen med kode - Forældrehjælp ift sikkerhed og genveje</p> <p>Står deroppe: Favoritter</p>

(Int-10, 03.09.14)

Funktionen 'favoritter' er oversat med 'det som jeg elsker', men lokaliseres på skærmen som 'det deroppe'. Der er til gengæld en sikker viden om, hvordan man får adgang til spillet 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 metaviden, men af en anden karakter. Børnene refererer overvejende til spil og film, hvor de aldersmæssigt er målgruppen. Men der er en undtagelse - nemlig spillet GTA, som er aldersmærket for 18+. Det bliver tydeligt, at en sådan aldersmærkning (eller PEGI-rating<sup>33</sup>) 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:

Tale + initial kodning	Fokuseret kodning
<p><i>Ego: Aha, du må godt spille det spil der?</i></p> <p><i>L: Ja!</i></p> <p><i>Ego: Er det egentlig for børn?</i></p> <p><i>L: Ja!</i></p> <p><i>Ego: Er det det?</i></p> <p><i>L: Ja.</i></p>	<p>Uvidende om spillets aldersmærkning</p> <p>For børn? Bekræftes 3 gange</p>

(Int-2, 29.08.14)

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

Mediekendskabet kommer også til udtryk på andre måder. Som allerede nævnt er børnene i stand til at sammenligne medier og kender forskel på analoge og digitale medier.

Mediekendskabet knytter sig også til et detaljeret kendskab til specifikke medieprodukter. Det er ikke 'bare' *Just Dance* og GTA, men *Just Dance 4* og GTA5. Kendskabet til det nyeste er betydningsfuldt og lader til at have værdi blandt børnene.

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

<sup>33</sup> PEGI (Pan European Game Information) er et europæisk system, der vurderer aldersgrænser for indholdet af computerspil <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:

Tale + initial kodning
(om filmen <i>Teenage Mutant Ninja Turtles</i> )
<i>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</i>

(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 hjælpeløshed 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 hjælpeløshed 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 forvandlingen 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 handlingens 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 Nørd 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:

<p>Tale + initial kodning</p> <p>(...)</p> <p>V: <i>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 pol'ga'fer mig på den gode tid og så nåede han det ikke.</i></p> <p>L: <i>nej, så flyver Dusty M[utydeligt] 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</i></p> <p>V: <i>ja, og han flyver op over skyerne</i></p> <p>L: <i>ja og han siger neeej [utydeligt navn] og så flyver han bare efter ham og så vælter han i sådan nogen olienogen og så ska han over til en bansintank</i></p> <p>(...)</p>
--

(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 (Darsø, 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 medierpertoire - 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:

<p>Tale + initial kodning</p> <p>I: <i>Jeg kan bedst lide computer og Ipad og fjernsyn</i></p> <p>Ego: <i>Ja, computer, Ipad og fjernsyn. Og hvad siger du, S?</i></p> <p>S: <i>Og jeg, al'så jeg er lidt det samme..</i></p>
---

(int.-8, 03.09.14)

Interviewene medkonstruerer åbenlyst bestemte svar (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 30), og interaktion er et nøglebegreb i fokusgruppeinterviews, hvor børnene refererer til en fælles livsverden, hvor sociale relationer har stor betydning (Justesen & Mik-Meyer, 2010, p. 83). Den viden, der skabes, er altså ikke nødvendigvis objektiv, men under indflydelse af børnenes subjektive oplevelser af både det, de gør, og dem, de gør det sammen med - og af selve interviewsituationens kunstigt opsatte ramme.

Samlet set demonstrerer børnene narrative kompetencer i og med fortællinger om deres spil, hvor de benytter og udøver æstetiske teknikker. De evner divergent tænkning og inddrager et repertoire eller ressourcer, som de gør fælles. Fortællingerne om deres 'spil' er et fællesskabende anliggende for dem.

### **Konsensus, kompetence og status**

Nogle spil og film har en særstatus. Det drejer sig om aktuelle (2014) populære film som *Frost (Frozen)*, *Markflyverne (Planes)* og spil som Minecraft, Mario og GTA. Der viser sig en form for *konsensus* om, hvad der er godt.

I fokusgruppeinterviewene bekræfter børnene gensidigt hinanden som i ovennævnte interview, hvor 'I' svarer, at hun bedst kan lide 'computer og Ipad og fjernsyn', hvortil S siger: "Og jeg, al'så er lidt det samme, men jeg ønsker mig en tav-tablet". Pigerne er også enige om, at drengene er 'frække og irr'terende', ligesom drengene er enige om, hvordan der skal fortælles om Markflyverne. Sociolog Jan Kampmann mener, at børnene i de gruppeinterviews, han har været med til at gennemføre, 'kopierede hinandens udsagn' (Kampmann et al., 2017, p. 103). Men som det fremgår, kopierer børnene ikke blot hinanden - de korrigerer og supplerer også hinanden. Børnene her er også ældre end de børnehavebørn, Kampmann interviewede. De intersubjektive forhold i interviewene vidner om, hvor vigtig den sociale dimension og position er for børn i den alder.

Gruppeinterviewene fungerer således som en proces, hvor børnene sammen skaber mening og betydning. Senere, i andre og længere interviews, bliver det også tydeligt, at børnene er konsensusøgende og fællesskabende.

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*.

Tale + initial kodning
Ego: Kender du minecraft?
S: Mmm - Mig og min søster har en verden for os selv
Og jeg har bygget en lejlighed og det er min storesøster i gang med.

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 forjættede spil:

Tale + intitial kodning

Ego: Hvor kender du GTA5 fra?

L: Det kender jeg, fordi *min fætter* har haft det. Og så har han slettet det. *Men det var sjovt.*

Ego: Så du har prøvet at spille det?

L: Nej – (pause). *Jeg skulle ha prøvet det, det sku min storebror også, men vi sku bare se, hvad man skulle.*

(int-10: 03.09.14)

L 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 drenge har større brødre, som har bedre spilmuligheder end de selv, og de får lov til at være med indimellem. Men også her er det uklart, 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 spil- 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.

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 trades fra større børn til mindre. Børnene er konsensusøgende 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 iøjnefaldende 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 gruppeinterview om GTA5's kvaliteter:

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

(int-2, 29.08.14)

Generelt er det spillenes fiktions- og virkelighedsdimension, der gør dem fascinerende. Man skal *gøre* noget (virkeligt) for at få ting til at ske. Som det fremgår af interviewet, er der meget at gøre i GTA5. Man skal køre ind i andre biler, skyde på politiet og køre 'rigtig meget stærkt', for at der sker noget i spillet. Samtidig er børnene opmærksomme på det spektakulære ved denne del af spillets 'virkelighed', når de fremhæver det sjove ved, at 'man må alle mulige mærkelige ting'. Det 'mærkelige' er altså en kvalitet ved spillet. Og det mærkelige knytter sig til en omvendt orden, hvor politiet er chanceløst, og de kriminelle er heltene. Den form for fiktion har *karnevaleske* træk – og det er, ifølge disse meget korte interviewbidder, det allersjoveste. Det karnevaleske knytter an til det folkelige middelalderlige karneval, og det har med Bakhtins bog om *Rabelais* (Mihail Bakhtin, 1984) fundet vej ind i litteraturteorien. Det karnevaleske udtrykkes blandt andet som 'groft



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:

Kategori	Sensibiliserende begreber
Mediekendskab	<i>Praktisk omgang med tingene</i> <i>Refleksionsevner: Metaviden (mangler), specialiseret viden om bestemte ting</i> <i>Generationsperspektiv</i> <i>'Parental mediation' (forældre har indflydelse på adgang)</i>
Mediefortællinger	<i>Narrative kompetencer</i> <i>Benytter og udøver æstetiske teknikker</i> <i>Divergent tænkning</i> <i>Remix-processer (inddrager mediereferencer og -ressourcer)</i>
Repræsentation/fiktion og virkelighed	<i>Mimesis (forstår udmærket forskellen på spilverden og hverdagsverden)</i> <i>Det frivole og karnevaleske (Finder kvalitet og fascination ved 'det mærkelige' og 'den omvendte verden')</i>
Konsensus og fællesskab	<i>Den sociale dimension er vigtig: Spil' som fællesskabende anliggende</i> <i>Spilkulturen traderes</i> <i>Konsensussøgende</i> <i>Forbundet med status at have adgang til bestemte spil og kunne bestemte ting</i>

Der tegner sig her nogle interessante begreber at arbejde videre med. Børnenes praktiske omgang med tingene bør udforskes 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 potentiale 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.

Den mimetiske dimension viser sig i børnenes forståelse af repræsentation og virkelighed. Den karakteriseres som 'det mærkelige', 'det sjove' og 'den omvendte verden'. Det vidner om en form for leg, der ikke umiddelbart virker nyttig og fornuftig. Og formålet med den kan være svær at argumentere for i en skolet sammenhæng. Men det virker, som om den er intentionelt kontrær. Det er med andre *meningen*, at det mærkelige, sjove og den omvendte verden skal være på tværs. Det er det sjove ved det – og det er 'det sjove', der er formålet.

Det kontrære bør uddybes, fordi det knytter sig til generationsperspektivet, fortællingen, mimesis og legen. Det vil sige, at det kan forbindes til den centrale og produktive modsætning, der er mellem børn og voksne i materialet. Det kan også forbindes til en forståelse af leg som noget unyttigt, der har en egenverdi, og det kan umiddelbart forbindes til *media literacy*, fordi den kontrære dimension ved legen tilsyneladende vidner om, at børnene udmærket forstår spillenes repræsentationsniveauer.

### Det kontrære

Kontrær stammer fra det franske *contraire*, der betyder modsat<sup>34</sup>. En person, der er kontrær, vil sige det modsatte af, hvad andre siger, eller simpelthen være på tværs. I denne sammenhæng drejer det sig om legen. Når leg kan opfattes som kontrær, går den imod det gængse og vil kunne opfattes som noget, der kommer på tværs af, hvad der fx er planlagt. I mit feltarbejde arbejdede to børnehaveklasser med Ipad i et medieforløb, som jeg observerede (S-skole, 2014). De brugte en bestemt app med titlen *Læs og skriv*. Det er en læringsapp, hvor børnene kan tage billeder og skrive 'børneskrift'. Forløbet drejede sig om kroppen. Børnene skulle tage billeder af de enkelte kropsdele, én ad gangen, og under billedet stavede de til f.eks. ordet 'hoved' ved at benytte børneskrift. Forløbet var stramt styret. Det var meningen, de skulle bruge Ipaden som kamera og derefter sætte sig på deres pladser og skrive, hvad de havde taget et billede af. Men to af børnene grinede, pjattede og fjollede ved at række tunge, lave underbid og vise V-tegn. Det varede kun et øjeblik, så blev det stoppet af læreren, fordi det ikke var en del af øvelsen, som havde meget klare læringsmål. Formålet med øvelsen var, at børnene skulle lære om kroppen, arbejde digitalt og tilegne sig viden om skriftlighed. De to børn der lavede pjat, gik altså på tværs af formålet med øvelsen. Børnenes spontane interaktion med kameraet var legende og kunne i forhold til konteksten og meningen med øvelsen betegnes som *kontrær*. Den forstyrrede de professionelle (feltnoter 250904).

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

---

<sup>34</sup> 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 begrænser 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).

Børnene der interagerer med Ipad'ens kamerafunktion rækker ikke tunge, laver underbid og V-tegn utilsigtet, det er tværtimod intenderet og bliver muligt i det øjeblik, de indstifter en ramme for leg i den stramt styrede læringsaktivitet. Det er en bevidst og villet handling, der fører til leg, hvor interaktionen mellem børnene og legemediet er afgørende for rammesætningen og igangsættelsen af legen. Legen opstår så at sige i sprækkerne. Men hvad er meningen med og betydningen af den *kontrære* leg? Hvad vil det sige, at børnene 'udfolder en frihed' i legen, som Sutton-Smith observerer, og i at de i legen er 'frie til at gøre det modsatte', som Øknes siger? Og hvad betyder tilføjelsen at være 'på tværs' i situationen - og ikke kun i legen? Øksnes og Sutton-Smith peger begge på, at det i legen er muligt at gøre det omvendte og modsatte af, hvad der er gængs, men legen opleves også som et forstyrrende fænomen, der kommer på tværs af, hvad formålet med undervisningen i dette tilfælde er.

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 potentiale 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 fært 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 fortaber 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.

Under et af mine tolv interviews sker der noget, der afviger fra de andre interviews. I interviewet fortæller to piger om, hvad de bruger Ipad's til. De fortæller om *Hayday*, et såkaldt 'farmspil'<sup>35</sup>, som var meget populært under mit feltarbejde i 2014-2015. Interviewet foregår udenfor i en pause. Andre børn kommer og går og samles omkring interviewsituationen. Mange af de andre børn kommer med kommentarer, der ikke nødvendigvis vedrører interviewet. De to interviewede børn har lige fortalt, at det er vigtigt at fodre dyrene. Det får mig spontant til at stille det negative spørgsmål:

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

<sup>35</sup> Udgivet 2012. Produceret af SuperCell [https://en.wikipedia.org/wiki/Hay\\_Day](https://en.wikipedia.org/wiki/Hay_Day) (220817)

(taler langsommere og ændrer sin stemme) <i>Ego: Var det også i Hayday?</i> <i>M: Det var et næsehorn</i> (med dramatisk stemmeføring)		
---	--	--

(Int-1, 29.08.14)

Interviewsituationen er en rammesat eller *framed* aktivitet (Bateson, 1972), hvor positionerne er tydelige. Jeg er voksen og ansvarlig for situationen, og de er børnene, der gør, som den voksne siger. De to piger har indvilliget i deres roller som deltagere i interviewet, hvor jeg stiller spørgsmål, og de svarer. Men pludselig afbrydes interviewet, og interaktion og dynamik ændres. Interviewprocessen kan generelt karakteriseres ved at producere narrativer struktureret af både erfaring og 'artfulness' (Holstein & Gubrium, 1995, p. 18), og begge dele slår i dette specifikke interview igennem ved drengens indblanding. Situationen er *framed* som et interview, men kunstfærdigheden, spontaniteten og interaktionen *re-framer* det som en legende situation. Det kunstfærdige potentiale ved interviewet knytter det til legen, og jeg lægger også op til leg med det divergente appellerende spørgsmål: 'Hva' nu hvis I gør det modsatte af, hvad I rent faktisk skal?'. Idet drengen bryder ind, skaber han en ny ramme for leg via to grundlæggende principper: Legeformel og improvisation (Mouritsen, 2002). Med en legeformel forstår 'man', at dette er leg, ligesom man med en eventyrformel ('Der var engang..') forstår, at dette er et eventyr. Mouritsen er inspireret af den russiske formalist Vladimir Propps 31 teser om, hvilke funktioner et eventyr består af (Propp, 1975). På samme måde kender børn (og voksne) til grundlæggende formler, der virker i legen. De kan være eksplicite som 'nu leger vi, at...' eller implicite som drengens, når han intonerer sin stemme dramatisk og fortæller noget opdigtet, han finder på til lejligheden, som ovenikøbet falder ind under betegnelsen 'sludder og vrøvl' (der har aldrig været næsehorn i *Hayday*, og dyrene kan ikke dø). Han bruger sprogets symbolske og metaforiske kraft og overdrivelsen som stilfigur ('verdens største næsehorn' er pludselig hovedpersonen i *Hayday*) for at overbevise tilhørerne om, at det er værd at lytte til hans historie; og implicit reflekteres det forhold, at 'vi leger'. Vi (pigerne og jeg) overbevises af hans teknikker og optræden; han sætter scenen for en ny orden. Afbrydelsen har dramatisk og situationel karakter. Det sker på et øjeblik, hvor interviewet momentant opløses og legen skabes. Både den voksenorganiserede aktivitet (interviewet) og spillet *Hayday* undergraves. I det øjeblik han

afbryder interviewet, krydser han en usynlig grænse mellem inde og ude af 'legen'. Han har stået i periferien af interviewet, og hans dramatiske 'indbrud' vidner om, at intentionen er klar, han vil 'være med' eller deltage i det, der foregår. Det kommer han ved at besvare spørgsmålet: Hvad sker der, hvis man ikke fodrer dyrene? *Hayday* drejer sig om tam- og husdyr, der skal holdes i live, men drengen hævder, at dyrene *døde*, og at verdens største dyr, et næsehorn, som tilhører kategorien vilde dyr, er med i *Hayday*. Han kender spillets formel godt nok til at kunne transformere det velkendte og populære spil *Hayday* fra at være et konstruktionsspil med levende dyr til at dreje sig om dyrenes død, og - hvad der ikke er uvæsentligt - pigerne accepterer og anerkender hans evner ved at grine af hans optræden. De/vi har fået andre roller, nu som tilskuere. Han forstår spillets mekanismer og benytter sig af en klassiker i legekulturen ved at lege med spillets normative indhold, parodien. Parodien imiterer ikke blot, men overdriver og ophober. Den vrænger ved 'grelle stilbrud' (Albeck, 1939, p. 94). Drengen bryder spillets regler i sin opdigtede version og demonstrerer på den måde, at han kender spillets moralske indhold (man skal være god ved dyr osv.). Han blander stilmiveauerne og latterliggør dermed spillet på ægte parodisk vis. Det er meningen, at vi skal grine – og det gør vi. Han lykkes med sin optræden. Hans dramatiske intonation, brug af opdigtet sludder og bevidste udskiftning af dyrekategorier er en demonstration af de æstetiske teknikker, der knytter sig til både legen og tærsklen (Bakhtin, 1981, p. 248). *Timing* er nemlig ikke ligegyldig, ligesom heller ikke stedet er det. Det hele sker på et øjeblik. Tiden er her og nu. Stedet er skolegården i frikvarteret. Vi er placeret fysisk på tærsklen til skolebygningen – altså udenfor, men i skolen. Tærsklen sætter sprogets centrifugale og centripetale kræfter i spil og muliggør den fantasifulde omgang med sandheden om *Hayday*, så noget nyt og andet kan bringes 'ind' i det rum, vi andre befinder os i – interviewrummet. Alle mulige slags sprog og tekster er potentielt involveret i legens dynamik, og drengen bringer sit reservoir af viden, færdigheder og handlinger, som kan aktiveres, *re-mixes* og *transformeres* efter formålet med ind i legen. Drengen har forstået interviewaktiviteten, og han ved, hvad der skal til for at sætte en ny scene. Interviewet afbrydes, og interviewerens rolle undergraves og erstattes af 'verdens største dyr'. Det kræver nogen kraft sådan at tilsidesætte voksnes magt og styring, men æstetiske teknikker og implicit videndeling om leg kan gøre det.

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

grundpræmis er den mekanisme ved legen, der gør det enkelt og naturligt at inddrage nye ressourcer, ligesom legens kernespørgsmål 'hva-nu-hvis..' lægger op til at afprøve og eksperimentere med ressourcerne. Drengen improviserer over *Hayday*, og den viden, han generelt har om dyrekategorier, dramatisk retorik og narrativitet, indgår sammen med færdigheder, der angår hans optræden. *Hayday* er en del af børnenes fælles reservoir. Parodien fungerer netop bedst, når det/de parodierede er velkendte, og noget eller nogen man har et godt forhold til (Albeck, 1939). Kender man spillet, er det selvfølgelig sjovt at forestille sig et kæmpe næsehorn trampe rundt i alt det fine og velordnede inde i spillet. Da spillet lægger op til, at man holder orden, vedligeholder og 'vokser'/bygger op, bliver det modsatte sjovt; at skabe uorden og nedbryde det pæne og velordnede *Hayday*-univers. Samme logik kendes fra karnevallet og Bakhtins begreb om det karnevaleske, som hændelsen bliver et udtryk for. Netop 'det sjove' går generelt igen i børnenes svar på spørgsmålet om, hvad de godt kan lide ved et spil. Som ovenfor, da drengen i interview 10 fremhæver GTA5 som sjovt. Og det allersjoveste sættes i forbindelse med GTA5, fordi 'der må man alle mulige mærkelige ting' (int-2). Det karnevaleske - forstået som det omvendte af den etablerede orden og en mulighed/et moment, hvor tingene kan vendes på hovedet - viser sig at have en særlig betydning for, hvad børnene forstår som 'sjovt' og kan forbindes til 'det legende' eller med en legestemning (Karoff, 2013; Skovbjerg, 2016).

Legeforstyrrelsen demonstrerer også legens metakommunikative paradoks jf. Bateson. Hændelsen drejer sig både om og ikke om, at dyr er døde. Legens tema (det lystfulde: så **døde** de) er forskellig fra legens praksis, som drejer sig om så meget andet, om at 'være med', holde den i gang, have det sjovt, imponere publikum, optræde, opdigte, dramatisere mv. Børnene forstår udmærket repræsentationsniveauerne i både legen og spillet. Der er ikke grund til at tro, at børnene er moralsk depraverede, fordi de morer sig over forestillingen om døde dyr i *Hayday* og et næsehorn, der ødelægger det hele. Det er åbenlyst, at legeforståelser og -ressourcer bringes med i skole. Drengens reservoir af viden og færdigheder udgør en del af hans praksis i skolen såvel som udenfor skolen.

Når denne 'mediefortælling' sammenlignes med de øvrige interviews mediefortællinger, viser der sig nogle mønstre i analysearbejdet. Mediefortællinger er ikke kun episodiske og kronologiske resumeer af film eller spil, børnene i forvejen kender; men langt mere opfindsomme æstetiske processer, som barnet selv skaber rum for. Legens formel og improvisationsteknikker skaber i udgangspunktet muligheden for at transformere



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 fortløbende 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 transgressionspotentialer. 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 børnehaveklassen, 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 professionelle 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

medier, var grundigt planlagte og styret efter de *Fælles mål* for børnehaveklassen (Undervisningsministeriet, 2018). Men eftersom min interesse drejer sig om børns perspektiv og *media literacy* gennem leg, retter afhandlingens fokus sig primært mod det, der foregår udenfor undervisningen, eller som vi skal se, i overgangen mellem undervisning og ikke-undervisning (frikvarter), hvor jeg erfarede, at mulighederne for at udfolde leg var større. Derfor har jeg udvalgt tre hændelser fra mit observationsmateriale, hvor voksne professionelle enten bruger Smartboard eller Ipad i overgangen mellem undervisning og frikvarter, hvor børnene f.eks. skal rydde op eller spise. Disse overgange er interessante, fordi de midlertidigt ophæver den stramt styrede undervisningsstruktur til fordel for aktiviteter, der får næsten rituel<sup>36</sup> karakter. Der ryddes op på en bestemt måde, og spiseriet foregår også efter bestemte regler, der gentages dagligt, og børnene bliver 'opstemte', idet undervisningssituationen ophæves. Med henvisning til Bakhtins tærskelkronotop indstifter overgange fra ét til noget andet netop et moment, hvor en form for kaos kan opstå. Det kaos skal de professionelle kunne navigere i, og det interessante i denne sammenhæng er, at de i tre tilfælde vælger digitale medier som styringsredskaber. I det følgende vil jeg analysere de professionelles brug af digitale medier og udforske det potentiale, der kunne være i overgangene for *media literacy* gennem leg.

#### 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 oprydningen begynder af sig selv – uden at nogen behøver sige noget* (feltnoter d. 20.08.14)

Så snart de første toner drønedede 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:

*Ryd-op sangen sættes på: 'Vi ska' ryyyyd oooooop' – børnene råber!* (feltnoter 22.08.14).

---

<sup>36</sup> Rituel 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':

[...]  
*sving 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. En 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).

Fotonoterne supplerer deltagerobservationen som dokumentation for hændelsen. Som det fremgår, bevæger børnene sig foran smartboardet og synger med. Interaktionen med smartboardet, hvor børnene både efterligner bevægelserne, der vises, improviserer, synger med og interagerer med hinanden, skaber et rum for bevægelsen, som sangen *framer*. 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.

Efterfølgende spørger jeg den professionelle, hvorfor musikvideoen bruges, og begrundelsen er, at 'det virker'. Det er den letteste måde at få børnene til at rydde op på. Der ligger ikke en ekspliciteret faglig refleksion bag men en erfaringsbaseret praksis. Begrundelsen rummer heller ikke et eksplicit fokus på bevægelse, men jeg havde observeret, at skolereformens (2014) implementering af bevægelse, som i høj grad havde ledelsens bevågenhed på denne skole, bevirkede, at alle professionelle var meget opmærksomme på, at bevægelse blev en markant og synlig del af hverdagen i børnehaveklasserne.

#### Det legende rum i praksis

Det 'rum', der skabes foran tavlen, er fysisk en del af klasserummet, men det skabes i samspil med det digitale rum, som musikvideoen repræsenterer. Børnene interagerer med det digitale rum, der udvider eller supplerer det fysiske rum som en form for *augmented reality*<sup>37</sup>. Der skabes et 'tredje rum', hvor det digitale og det fysiske rum bliver en grænseflade, som begge er tilgængelige for børnene:

*"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 centralt, at brugeren er en del af denne grænseflade, idet det ofte er brugerne, der forbinder 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)

I dette tilfælde forbindes det digitale og det fysiske rum ved, at børnene interagerer med det, der distribueres og gøres tilgængeligt via smartboardets interface. Børnene danser, hopper, synger, griner og snakker. De både efterligner og improviserer i grænsefladen mellem det fysiske og det digitale rum. I *Det tredje rum*, som er det foreløbige begreb, jeg bruger inspireret af Buhl og Ejsing-Duun, *transmitteres* lyd, billede, sang og musik i interaktionen med børnene via æstetiske teknikker til en fælles oplevelse (Mouritsen, 1996). *Det tredje rum* kommer til at danne ramme om sociale processer som leg og fællesskab. Det digitale medie bliver på den måde katalysator for et *det tredje rum*, hvor børnene benytter æstetiske teknikker i form af både sang og dans. Rummet danner således

---

<sup>37</sup> 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.

Det tredje rum kan derfor i denne sammenhæng kaldes et *legerum*, tydeligt markeret i det fysiske klasserum som et bestemt sted i nærheden af smartboardet, hvor bestemte praksisser udøves. Det *frames* som en grænseflade mellem musikvideoens digitale rum og det fysiske rum foran smartboardet. Det er én af Bateson's pointer, at legen tilhører en eksistentiel kategori, hvor leg  $\neq$  ikke-leg, og at leg kun kan forekomme, hvis der er en vis grad af metakommunikation om, at det vi giver os af med nu, er leg (Bateson, 2014, p. 107):

*"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 metakommunikative ved hændelsen defineres ved 'den imaginære linje', der danner ramme om 'legerummet' (Winther, 2006, p. 154). Grænsefladen mellem det digitale og det fysiske er således et abstrakt og udstrakt rum, hvor der bliver plads til leg. Musikvideoen sætter rammen om hændelsen, og æstetiske virkemidler som musik, sang og dans bliver en del af præmissystemet. Præmissen er, at der skal ryddes op, mens musikken spiller. 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).

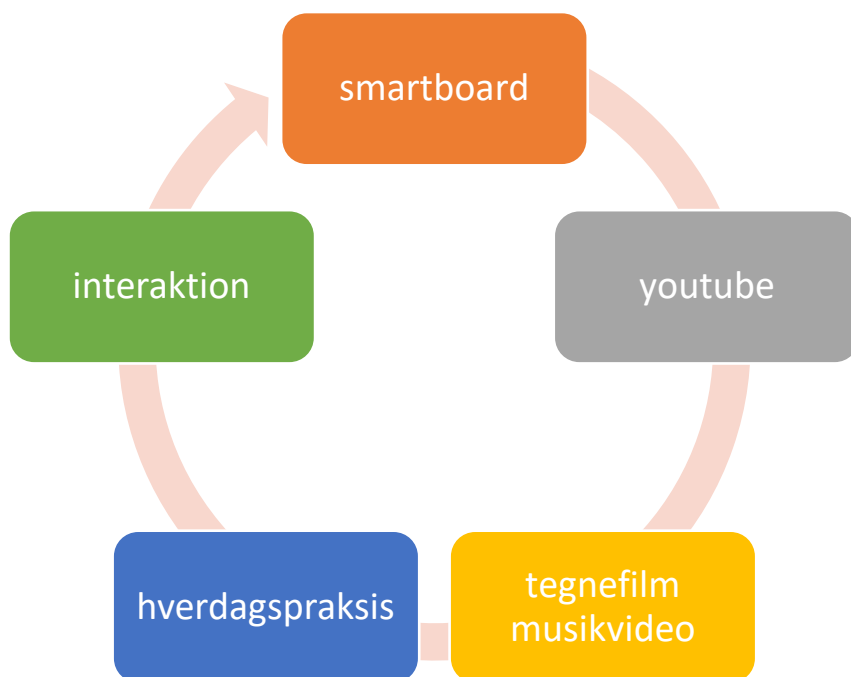
Interaktionen mellem smartboardet og webtjenesten *Youtube* skaber et tredje *legerum*, der ikke kun er enten fysisk eller digitalt, og heller ikke kun en kombination af de to. Der skabes samtidig potentielle imaginære rum, hvor børnene fx leger, at de er sangere eller dansere. Rummet er således stemt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

### Brugen af Smartboard i spisesituationer

I den anden hændelse fungerede smartboardet også som filmfremviser - børnene så ofte film, mens de spiste deres madpakker. Filmvalget i de to observerede børnehaveklasser faldt overvejende på Disney-produktioner med den begrundelse, at børnene kendte dem og gerne ville se dem, og filmvisningen motiveredes med, at børnene trængte til 'ro i hovederne', mens de spiste. Eftersom filmene fyldte rummet med høje stemmer og et tilhørende lydspor, må ro i denne sammenhæng betyde 'fysisk ro'. Filmene var korte, og det var ofte muligt at se flere film i løbet af en spisepause. Børnene sad alle og kiggede i retning af smartboardet, mens de spiste, og antagelsen var, at filmene hjalp med til, at børnene fik noget indenbords. Det digitale rum fungerede i denne hændelse som 'den fjerde væg' og ikke som et supplerende sted med en grænseflade, hvor jeg kunne observere leg og fællesskab som følge af børnenes interaktion. Børnene kommenterede indimellem filmene, men var primært fikserede i tilskuerrollen. Smartboardet fungerede her som redskab for ro og orden.

### 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 tegnefilmen 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:

Indikator	Fokuseret kodning	Sensibiliserende begreber
Pause før mad: <i>P2: Klar til at se videre påååå... 3-2-1 (en tegnefilm om Pluto starter)</i> [...] - <i>Én til</i> - <i>Der kom én til</i> - <i>Årh, den har jeg set før</i>  <i>P2: du ser Disney sjov</i> - <i>Den har vi set</i> - <i>Jeg vil se den igen</i> - <i>Den er så dårlig</i>	Ønske om at se flere Kender filmene	Vurderinger

<p>- <i>Den er go'</i></p> <p>[...]  <i>Den med campingvognen</i>          (den bliver vist via et spansk link –          børnene kender den)          P2 sætter sig og snakker til mig om, hvor  <b>meget film børnene mon ser derhjemme.</b>          De kender rigtig mange.          - <i>Fed campingvogn der kan støjle</i></p> <p>(feltdagbog 260817)</p> <p>Film til eftermiddagsmad:          - <i>M: Vi skal se den 'Bolotelli'</i>  <i>(dreng peger på Youtube skærm)</i>          - <i>X: Anden verdens bedste.</i>  <i>Ronaldo<sup>38</sup> er den bedste.</i></p> <p>Ser Tarzan          - <i>Y: Har bare underbukser, ligesom          Superman</i></p> <p>Ser Mulan:          - <i>B: Det er et karatespark</i>          - <i>L: nej. Så et karatespark findes          ikke. Jeg har gået til karate og det          er et Ninja spark.</i></p> <p>(feltdagbog 020914)</p>	<p>den er go' – den er dårlig</p> <p>undren/derhjemme</p> <p>fed campingvogn</p> <p>verdens anden bedste,          verdens bedste</p> <p>underbukser – ligesom          Superman</p> <p>Sån et karatespark findes          ikke. Jeg har gået til karate          og det er et Ninja spark.</p>	<p>Pæd. forestilling om          mediervaner          derhjemme          vurdering</p> <p>vurdering</p> <p>Associationer og          sammenligninger</p> <p>Videndeling</p>
--	---	---

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 tilsigtet - 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.

<sup>38</sup> Bolotelli må være den italienske fodboldspiller med ghanesiske rødder Mario Barwuah Balotelli. Ronaldo er en berømt portugisisk fodboldspiller.

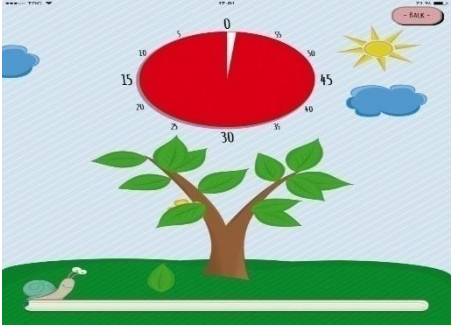


I første hændelse sker det bare, at der danses og synges, og i anden er det ikke meningen, de skal sige noget og dele deres tanker og viden. Børns og voksnes projekt med 'digitale medier' er åbenlyst forskelligt. Den bagvedliggende pædagogiske tilgang er her behavioristisk, hvorimod børnenes tilgang 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 børnene 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	Fokuseret kodning	Sensibiliserende begreber
<p>P: <b>Ipad'en skal noget nyt</b> i dag. Børnene har hentet madpakker og mælk og de fleste sidder på deres pladser.</p> <p>P <b>viser Ipad'ens interface til børnene</b> med app'en Kids Timer.</p>  <p>P: <b>Der skal være fem minutters stilhed mens I spiser.</b> (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> <p>P: <b>Tillykke, tiden er slut</b>, så må I snakke med jeres nabo, altså den I sidder ved siden af.</p>	<p>Ipad forbindes med noget nyt.</p> <p>Ipadens interface: Tid som urskive Tid som snegl Tid som 'bjælke'</p> <p>Stilhed</p> <p>Gratulerer da tiden er gået</p>	<p>Besjæling</p> <p>Pædagogisk redskab Tiden symboliseres som en snegl = langsom</p> <p>Stilhed forbindes med tid der går langsomt Det gode er at snakke</p>

Feltdagbog 20.08.14

App'en *Kids Timer*<sup>39</sup> 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.

<sup>39</sup> 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 kontrafaktisk 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 væver 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 børnenes 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 krige 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.
- 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.  
(uddrag fra feltdagbog 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 teknologiens/mediers rolle i skolen blandt de yngste.

For det første blev der peget på en kløft 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 leg med 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 folkløriske 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 Frankensteins monster er det (Charpa, 2012). Frygten for ustyrlige processer, der unddrager 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 metaforiske 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 anden barriere hænger sammen med, at videnskabspositioner udfordrer hinanden. Børns uddannelse (indtil de er 18 år) bygger på de tre grundvidenskaber; samfundsvidenskab, naturvidenskab og humaniora. Teknologien, eller *techné* - forstået som håndværk og teknik (Ihde, 2010) - har der ikke været tradition for at undervise i. På den baggrund vil jeg hævde, at de professionelle i mit materiale demonstrerede både et manglende kendskab til og en manglende prioritering af teknologi ud fra en idé om, at det ikke følte så nødvendigt som fx dansk, matematik og historie.

Den tredje barriere er repræsenteret ved den generationskonflikt, der kommer til udtryk med de førømtalte 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 børnenes '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

settings,..” (Flewitt et al., 2015). Tre undersøgelser i henholdsvis Norge og Danmark udgivet 2010<sup>40</sup>, 2011<sup>41</sup> og 2013<sup>42</sup> om digitalisering på daginstitutionsområdet peger i samme retning. Daginstitutioner (og dermed pædagoger) spiller en væsentlig rolle i børns digitale udvikling og mangler samtidig ifølge eget udsagn både tid, viden og erfaring til at varetage den rolle. Alle tre undersøgelser peger også på, at både pædagoger og ledere mener, at digitale værktøjer rummer et stort lege- og læringspotentiale, som ikke udnyttes i det pædagogiske arbejde. Både interesse og skepsis kommer til udtryk på omtalte møder. De professionelle vil gerne være med. De ti interviews jeg gennemførte med ti forskellige professionelle underbygger, at de oplever at mangle tid, viden og erfaring for at kunne gå ind i arbejdet. I den forbindelse kan det være nyttigt at tage højde for de tre nævnte barrierer: Et kulturelt dogme om teknologi, en generationskonflikt og en tradition for ikke at arbejde med teknologi i skolen. Dette vil jeg diskutere afslutningsvist, når jeg har udforsket børns leg med digitale medier grundigere.

### **Digitale medier med og uden leg: En praktisk tilgang**

Som følge af den indledende åbne kodningsproces tegner der sig et mønster, hvor det vil være passende at tage udgangspunkt i deltagerperspektivet, og her udgør børn og voksne hver sin kategori – også når det drejer sig om 'digitale medier'. Der er ikke tale om modsætninger, men om to forskellige perspektiver, dvs. to forskellige måder at bruge og forstå digitale medier på. De voksnes forholdsmåde til Ipad og smartboard er praktisk. Medierne indgår på en måde selvfølgelig i den pædagogiske praksis, simpelthen fordi de er ved hånden, men på den anden side holdes de, som jeg har vist, ud i strakt arm. Deres 'vedhåndenhed' kompliceres af, at der samtidig var krav om at de *skulle* bruges, uden at hverken krav eller anvendelse var teoretisk funderet. Vedhåndenheden betyder ifølge filosofen Martin Heidegger, at brugstøjet - hvilket i dette tilfælde vil sige de digitale medier, der både håndteres som værktøj og legetøj i 'videste forstand står til rådighed':

*”Brugstøjets værensart, hvori det åbenbarer sig ud fra sig selv, kalder vi vedhåndenheden. Kun fordi brugstøjet har denne 'i-sig-selv-væren' og ikke udelukkende blot forekommer, er det i videste forstand håndterligt og står til rådighed”*  
(Heidegger, 2007, p. 91).

---

<sup>40</sup> EuKids Online: [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineReports/D4FullFindings.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineReports/D4FullFindings.pdf)

<sup>41</sup> UCC: [http://digitalkultur.dk/digital\\_kultur\\_i\\_boernehaven/tekster/KOMMUNERNES\\_DIGITALISERINGSPOLITIK.pdf](http://digitalkultur.dk/digital_kultur_i_boernehaven/tekster/KOMMUNERNES_DIGITALISERINGSPOLITIK.pdf)

<sup>42</sup> KMD: <http://www.kmd.dk/Documents/Presse/KMD%20Analyse/KMD%20Analyse%20-%20Den%20digitale%20daginstitution.pdf>

De digitale medier tablets og smartboards hører til kategorien brugstøj. For børnene blev de til legetøj, men spørgsmålet er, hvad de blev brugt til af de voksne. De digitale medier er som Heidegger skriver, 'i videste forstand' håndterlige og 'står til rådighed'. Men de indgår i en sammenhæng, hvor de ikke 'blot forekommer', men har en 'i-sig-selv-væren'. Det betyder, at de henviser til noget. For børnene drejede henvisningen sig om leg. Brugstøjet står altid i et tilhørsforhold til andet brugstøj. Det vil i dette tilfælde sige, at de digitale medier, forstået som legetøj, har en 'tilhørighed' (ibid.): legetøj, smartboard, computer, mus, projektor, kabler, stik, borde, stole, gulv, vægge, døre, vinduer, klasserum. Klasserummet kan forstås som brugstøj til undervisning. Legetøjet har således en tilhørighed til klasserummet, der er brugstøj for undervisning. Smartboardet stod til rådighed, og de voksne greb det snarere som et værktøj, der ligesom 'legetøjet' har en tilhørighed til klasserummet. I den forstand er værktøj og legetøj to sider af samme sag, og børns og voksnes forholdsmåde er den samme, nemlig praktisk, i hvert fald i udgangspunktet. Den praktiske tilgang er imidlertid ikke-teoretisk, hvilket førte til de selvmodsigende og ligefrem kontraproduktive praksisser, jeg har fremanalysert ovenfor. Det *vedhåndenværende* bliver, ifølge Heidegger, 'overhovedet ikke begrebet teoretisk' (Heidegger, 2007, p. 92). De professionelle brugte ikke deres pædagogfaglige indsigter i omgangen med 'brugstøjet'. Det kan forklare, hvordan den 'ibrugtagende omgang' med brugstøjet og brugstøjets *hvortil* kun førte til noget, hvis tilfældet ville det; som når børnene gav sig til at danse, da musikken spillede. Det kan også forklare, at *brugen* af I-pads og smartboards ikke automatisk fører til hverken leg, læring, indsigt, forståelse eller noget som helst andet udover ren og skær *brug*. De professionelle, der bruger de digitale medier, kan skabe 'rum' for interaktion, bevægelse, fællesskab, videndeling osv., men uden for en faglig praksis. De trækker på børnenes mediebrug af både *Youtube* og film, og der kan være potentiale for fællesskab, leg, læring, forståelse osv., men anvendelsen af brugstøjet virker tilfældig. Det anvendte princip er altså ikke det aktive forhåndenværende, men det passive ved-hånden-værende (Søndergaard & Hasse, 2012, p. 206). Det vil sige, at brugen af de digitale medier ikke er teoretisk, men et resultat af hvad uddannelsesforskerne Oliver Tafdrup og Cathrine Hasse kalder en:

*"... 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 ureflekteret og fagligt ubegrundet, men formet af en praktisk forholdsmåde, der trak på egne erfaringer som følge af krav fra ledelserne. Det potentiale 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"*  
(Ito, 2010, p. 1).

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 kommunikerende. De digitale medier er værktøj 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 forhåndenværende 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).



Samlet set tegner der sig et billede af, at digitale medier ibrugtages på samme måde af børn og voksne. Forholdsmåden er praktisk og ikke teoretisk. Forskellen er, at *værket* der skal fremstilles, og som Heidegger kalder brugstøjets *hvortil* (og som i dette tilfælde er smartboardet eller Ipad'ens *hvortil*) er uklar hos de voksne. Hos børnene var *værkets hvortil* i de fleste tilfælde legen eller i det mindste det *legende*. Legetøjets 'værensart' må være leg, og børnenes ibrugtagning af de digitale medier var om muligt *til-at* sætte leg i gang. Hvis jeg heroverfor antager, at de voksne brugte fx Ipad som værktøj, så blev værktøjets værensart mangfoldigt. Ipad'en blev som værktøj både brugt som ur til at måle tiden, animeret film af en snegl og disciplineringsværktøj for en bestemt adfærd, ligesom smartboardet også blev brugt som både disciplineringsværktøj, ryd-op-instruks og musikstøj. Det peger altså i retning af, at hhv. børn og voksnes praksis med og idé om leg er forskellig, men at begges forståelse af leg er ikke-teoretisk.

### 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 betydningskabende 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

Legerummet tager plads både fysisk, digitalt og mentalt. Det mentale drejer sig om de forestillingsverdner, der kan indgå, men også om det, man kunne kalde 'spillerum' - forstået som bevægelsesfrihed og udvikling. Begrebet stammer fra det tyske 'spielraum', hvor *spiel* iht. *Nudansk ordbog* både betyder leg og spil. Det danske 'spillerum' drejer sig således både om at have et konkret rum, der kan spilles i, samt plads til bevægelse og udvikling.

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 eksperimentere 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 præciseres. 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<sup>43</sup> 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:

Tale	Handlinger	Sens. begreber
<p>J: Jeg laver en pil sån her, så du ved, det er en pil [...]</p> <p>J: Okay prøv lige se så – prøv lige se hvordan den ser ud – der er så noget her – [...]</p> <p>J: Jamen det er sådan her – det er man hopper – og så er det denskyder afsted, så er man over på en anden. Ego: okay J: Det gør lidt ondt på numsen at falde ned – filmer du?</p>	<p>Tegner med blyant på et stykke papir, fortæller om sin tegning, mens han tegner.</p> <p>A (pige) kommer hen og stiller sig ved bordet – kigger på J's tegning</p> <p>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.</p>	<p>Tegner og fortæller Visuelle koder (pile) Modtagerfokus (du - se)/formidling Transformere fra et medie til et andet</p> <p>'Udfører hoppet' – falder på numsen Kroppen i legen Mærker legen kameraopmærksomhed</p>

(Videoptagelse1 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

<sup>43</sup> 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 udøve end abstrakte forklaringer af - eller visuelle koder for - handlingen 'hop', men det skaber også en stemning af *opspændthed*, der er med til at give momentet en dynamik og spænding, som ligner det, der foregår i spillet.

Legens stemning skiftede lynhurtigt, da han *gled* tilbage på stolen for at tegne videre og *hengive* sig til tegneprocessen. Han legede således fortsat. Legepraksissen ændrede sig blot, da han med den rutinerede handling satte sig tilbage på den stol, han netop havde rejst sig fra. Denne praksisform kalder Skovbjerg *glid*, og stemningen er *hengiven*. Han hengav sig *til at* tegne. Legens 'til-at-hed' peger på J's praktiske forholdsmåde til legen, og brugstøjet er farveblyanter, papir, bord, stol, gulv, vægge osv., som han har *ved hånden*. Samtidig havde han på forhånd forstået noget om computerspillets narrativ og mekanismer, hvilket han forsøgte at afdække for modtageren. Hans forholdsmåde var båret af en forståelse, han aktivt kunne benytte i transformationen fra et medie til et andet. Den forståelse vil jeg uddybe lidt senere i afsnittet om 'legens refleksionsformer'.

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'<sup>44</sup> ved at rette kameraet mod J og spurgte:

Initial kodning	Handlinger:	Sens. Begreber
00.03-00.16: A: HEJ, J, <b>hvad laver du egentlig?</b> J: <b>Jeg laver Mario – og lava nu</b> A: <b>Jeg kommer lige over og ser, hvad det er, du gør</b> A: <i>L, du er sød i dag</i>	A har kameraet og er overfor J ved bordet 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. Close-up af L: begge griner.	Kameraets rolle Computerspillet (Mario)  Inddrager andre 'leger' med kameraets funktioner

(videoptagelse3, 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 råstofkilder 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. Bipersoner blev inddraget vha. kameraets 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 præmissen 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 sagte tempo' (ibid, p. 119). På et tidspunkt rettede A interesseret kameraet mod tavlen, hvor L stod og tegnede:

Initial kodning	Handlinger:	Sens. Begreber

<sup>44</sup> Analysen af J og A's aktiviteter er i redigeret form udkommet som peer-reviewet artikel i tidsskriftet BUKS, nr. 62 med titlen: Medieleg i skolen (2018)

<p>02.36-02:50  A: L, hva' er det du står og laver herovre? Leger du, at du er Lone-lærer?  L: Jahh (tøvende)  A: Hvad skal vi så lave i klassen i dag?  L: Øhh, Det ved jeg ikk' helt endnu.</p>	<p>Kameraet rettes mod tavlen, hvor L står og tegner.</p>	<p>Står overfor hinanden – samarbejder  Sætter leg igang/prøvende  Instruerende  Tøvende</p>
---	---	--

(Videoptagelse3 290814)

Legen skiftede et øjeblik karakter, mens 'Lone-lærer-legens' potentiale blev udforsket. A gentog sine digressioner med en gætteleg, hvor hun spurgte J:

Initial kodning	Handlinger	Sens. Begreber
<p>04.32-04:35;  A: Hvoooooor mange piger går der her i klassen?  J: Der går ..., der går 13  A: Nej, der går 10</p>	<p>Tøvende handling  <b>Reaktion</b>  Korrektion</p>	<p>Tøvende handling/spørgsmål  Samarbejde/svar  Facit/</p>

(Videoptagelse3 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 kameraet 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.

A er først og fremmest optaget af at filme. I det øjeblik, hun retter kameraet mod J, tydeliggøres iscenesættelsen (metakommunikationen) som et moment i legen. Kameraet er, som Kjetil Sandvik skriver: "... et væsentligt kreativt værktøj i selve legen", hvor "Kameraets eksterne blik spiller en særlig rolle i forhold til det metablik, som børnene indstifter i legen" (Sandvik, 2009, p. 81). Kameraet styrer legen ved at skifte fokus, mens kamerabæreren styrer kameraet med spørgeteknik og genreskift.

Hændelsen situeres og *frames* også i samme øjeblik. I legen indgår konkrete medier, referencer til medier og interaktion med medier, og indenfor den helhed er det kameralegen, der via kameraets konkrete tilstedeværelse indrammer tre andre lege: en rolleleg (lone-lærer-legen), en gætteleg og den centrale tegne-spilleg. Det er karakteristisk, at A omtaler det, hun laver, som 'filme'. Der er ikke tale om en film forstået som et produkt. Børnene så ikke filmen, for det første fordi de ikke bad om det, men nok så vigtigt og for det andet fordi 'filmen' ikke findes i bestemt form, men som 'filme', dvs. som handling, som proces. Selvom indskolingsbarnet er i gang med sin sproglige udvikling, hvor alle kongruensformer ikke er på plads endnu, vil jeg mene, at udtrykket 'lave filme' rummer en pointe. A vil lave noget, hvor hun kan filme. Det drejer sig om at få fingre i kameraet. Hun gør flere tilnærmelser, inden det lykkes hende at få mig til at forstå, at hun skal 'intivisere' J og derfor bruge mit kamera.

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?"<sup>45</sup> (videoptagelse3, 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:

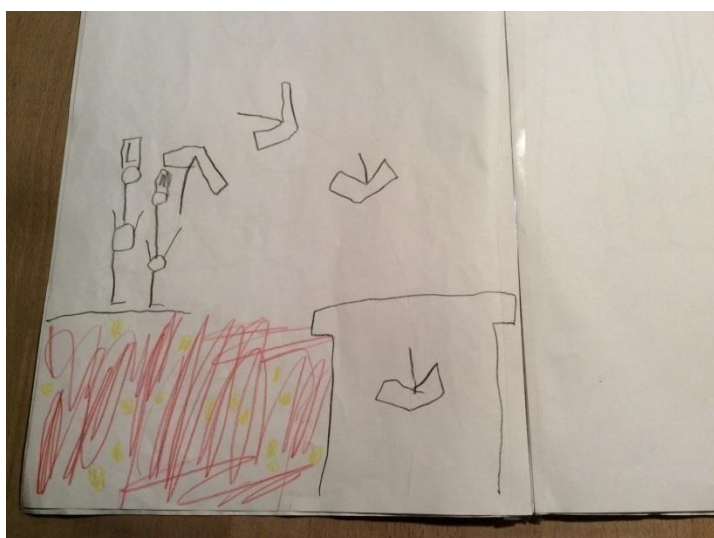
*"Ja, det der lava, og så det er meningen, de skal hoppe op over lavaen og over i røret, se hvor de så kommer hen. Hen til Kong Kuba slottet. Og det er hvor de kæmper mod Kong Kuba. Det er Kong Kuba og det er og det er og det der er prinsessen. Og det der er Mario og der er Luigi".* (videoptagelse3, 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 allitterationen 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

---

<sup>45</sup> Herfra refereres der til 'Videoptagelse3 290814' uden dato.

æstetik til tegningens. Det viser udsagnet: 'det er meningen', hvor det er underforstået, at det i spillet går ud på, at de skal hoppe. Det, vi her skal 'se', er en *tegning* af et spil, ikke det rigtige spil; og for at vise spillets bevægelsesmekanismer har J tegnet pile, der peger i retning af, hvor de skal hoppe hen. Med Bateson's ord: "De handlinger, vi nu giver os af med, betegner ikke det, som de handlinger, som de står for, ville betegne" (Bateson, 2014, p. 108). J mestrer transformationens paradoks, som også er legens paradoks; nemlig at den både er – og ikke er - spillet.



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', deltage og samarbejde er implicite 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

Refleksion i børnehøjde er en nødvendig forudsætning for, at leg kan aktualiseres. Børn reflekterer både eksplicit og implicit i konkrete aktiviteter som fortællinger og lege. Når Mouritsen taler om refleksionsformer hos børn, er han opmærksom på, at disse ofte er "... indlejret i konkrete aktiviteter som fortællinger og lege; de ytres ikke nødvendigvis eksplicit med ord og begreber som medium" (Mouritsen, 2003 p. 185). Han peger også på det forhold, at børn sædvanligvis ikke rubriceres som refleksive, fordi refleksion knytter an til læringstaksonomier og vidensniveauer. Men Mouritsen mener, at de refleksive dimensioner i børns leg "... bringes til eksistens eller aktualiseres i udøvelsen..." (ibid.). Som vi tidligere har set, er udøvelse én af legens præmisser, og det er i børnenes gøren, handlinger og aktivitet, at de viser, hvordan de forholder sig til verden. Perspektivet er dobbelt, idet de på én gang udøver og forholder sig til udøvelsen. Dette betyder iflg. Mouritsen, at "... man får et særligt dobbeltperspektivisk 'tav' på tingene" (Mouritsen, 2003 p. 186).

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)

Som tidligere nævnt er det én af Bateson's pointer, at legen tilhører en eksistentiel kategori, hvor leg ≠ ikke-leg, der kræver en vis form for indforståethed om, at det, vi giver os af med nu, er leg (Bateson, 2014, p. 107). Det kan foregå implicit, som når A *framer* 'Lone-lærer-legen' med den klassiske legeformel: 'leger du, at du er Lone-lærer?'. Når J siger 'det er meningen' om det tegnede hop og dermed refererer til et andet medie, så afspejler det samtidig en sikker viden om, at dette er 'noget vi leger'. Vi leger, at vi spiller Mario II. Den implicitte refleksivitet afspejler en forholden sig til, hvilken aktivitet han har gang i. Han gør noget, tegner Mario II, som er et spil, og det spil transformerer han fra et medie til et andet samtidig med, at han forholder sig refleksivt til transformationsprocessen.

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" (videoptagelse3, 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.

I legen er det ifølge Mouritsen muligt at: "...veksle mellem flere former for rolle- eller bevidsthedspositioner"(Mouritsen, 2003 p. 192), og den anden refleksionsform drejer sig da også om, at man både kan være sig selv, sin rolle og/eller iscenesætter/fortæller i legen. Som det fremgår, optræder A naturligt som iscenesætter med kameraet som redskab. Men hun optræder også som sig selv i 'Lone-lærer legen', hvor hun træder ud af rollen som instruktør/iscenesætter og spørger (i ændret og nu skeptisk tonefald): "Har du egentlig fået lov til det her?". L svarer: "Det tror jeg, ja". Hun er ikke helt sikker, men hendes 'ja' gribes af A, der i samme nu generobrer sin position som instruktør: "men L kig lige på mig" (videoptagelse3, 02.56-03.04). Interviewets ping-pong er ligeledes refleksiv. Da J optræder belærende ved både at fortælle og pege på de pile, han har tegnet: "det" - fordi der er nogen pile, der viser opad – "ka du se det?", fniser A og bekræfter: "Jaaa, det kan jeg godt se" (videoptagelse3, 01.14-01.15). Hun er med på rollelegen, hvor J er ekspert, men afslører samtidig, at hun synes, J overdriver rollen ved at optræde belærende. Hun spiller rollen som både interviewer og som sig selv. Fniset undergraver samtidig Alvoren eller selvhøjtideligheden i J's performance – og er et godt eksempel på, hvordan legen er et øverum for kommunikationsformer, hvor både det fiktive og det sociale rum skal fungere.

De skiftende rollepositioner og de skift, der optræder i legens temaer, giver indtryk af en usammenhængende, springende og lettere kaotisk leg. Men der er mening med al den leg, der hvirvles op: "Det er et karakteristisk træk ved børns udtryksformer, at forholdet til materialet og forarbejdelsen spiller en vigtig rolle" (Mouritsen, 2003 p. 195). Dette er vigtigt i den tredje refleksionsform, der drejer sig om æstetisk refleksivitet, og som bla. kommer til udtryk, da A siger til J: "Du skal lige gå lidt tilbage – du skal ikk' følge efter, for så får jeg et bedre billede" (videoptagelse3, 01.39). Lidt senere, da hun ganske kort vender kameraet mod mig, tilføjer hun: "Det er smart, der kommer lidt flere med i filmen. L, dig og J" (videoptagelse3, 02.14). A's refleksion over, hvordan man filmer godt ligger implicit i hendes udsagn og er et udtryk for en æstetisk refleksivitet, der spiller en væsentlig rolle i

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 afspejles 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 legeforsståelse i skolens rum**

Herefter gik der sport i at ’lave filme’. A havde fået kameraet i sin besiddelse og udbrød: ”vi vil lave mange filme” (feltnoter 290814). Hun lavede to korte optagelser på hhv. 1,41 minutter og 30 sekunder, inden hun kom ind og meddelte, at ’pludselig stoppede den’. Kameraet 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).*

Hun flyttede fokus fra at 'filme' til at interviewe. Lydoptageren blev betragtet som værktøj til interviews, hvorimod kameraet blev betragtet som et værktøj til at filme. Da jeg præsenterede mit projekt for børnene og fortalte, at jeg gerne ville interviewe dem, brugte jeg som tidligere nævnt deres ekspertstatus som argument. A vendte argumentet til sin egen fordel, og de følgende dage interviewede hun andre børn. Hun foretrak at benytte kameraet, og det skarpe skel mellem de to redskaber og tilhørende praksisser ophørte. I den forbindelse overdrog hun kameraet til B, der også brugte argumentet om at ville udføre et interview. Børnene opsnappede lynsnart, at mit arbejde bl.a. var at interviewe dem, og at der til dette arbejde hørte et kamera, som de fandt adgang til ved at påkalde sig rollen som 'interviewere'. Ikke så meget for rent faktisk at interviewe, men for at lege. Kameraet havde med andre ord en særstatus, som jeg med fordel kunne udnytte til at få sat *leg med digitale medier* på dagsordenen. Som det fremgår, træder legen tydeligere og tydeligere frem og bliver den primære praksisform, når kameraet kommer i børnenes hænder. Det var også tilfældet med B, der interviewede L. Hun placerede sig på et bord og gik i gang. L sad og tegnede.

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

Interviewet forløb uforstyrret med spørgsmål, svar og kommentarer i 1,49 minutter. L sad i en sofa og tegnede, mens B sad på bordet og filmede, at L tegnede. Samtalen drejede sig om, hvem tegningen var til, en Bertram, som var "Signe O's fætter". B kendte ikke denne Bertram. Det fremgik, at han var en 'stor fætter', der måske gik i første. Herefter kom samtalen til at dreje sig om 'den her røde' eller 'en spids rød', hvilket implicit refererede til den farveblyant, L brugte. Men så skete der noget, der ændrede forløbets karakter. Pigerne gik ind i rummet ved siden af for at finde en 'spids rød', og mens de ledte, kom der to drenge ind i rummet, som fangede B's opmærksomhed:

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

<p>(02.02)</p> <p>[...]</p>	 <p>Der grines og pjattes</p>	<p>Stemningen euforisk</p>
-----------------------------	--	----------------------------

(videoptagelse8, 29.08.14)

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 samtaleens 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 ørerne 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 udbrød: "jeg gør det på mig selv".

Set-up:


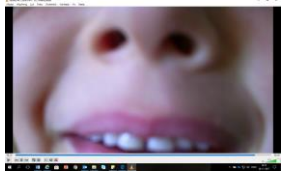


*Af fotonoten fremgår det, at pigen, der tegnede, var forholdsvis uforstyrret. Pigen med kameraet sad på bordet, og drengene var bag hendes ryg. Drengene var i bevægelse, og det var pigens hår også. Hendes position som 'midtimellem' to forskellige aktiviteter fremgår af billedet. Ligesom håret indikerer,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

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

(videoptagelse8, 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: Interaktion med kameraet som medie

I lighed med 'spilbogshændelsen' spiller både kamerabæreren og kameraet en væsentlig rolle i den interaktion, der finder sted mellem børnene. Man kan med henvisning til Bateson sige, at figuren positivt forstærkes af kameraets tilstedeværelse (Bateson, 2014, p. 117). Det bliver tydeligt, hvad der er figur, og hvad der er grund, når man gennemser optagelserne. Grunden er baggrunden og altså det, der er udenfor kameraets optik. Det betyder, at synsfeltet er afgrænset, og at figuren står fokuseret i forgrunden. I spilbogshændelsen er det barnet, der tegner og barnet ved tavlen, der stilles skarpt på. Kameraet udgør den imaginære linje, Bateson taler om, som markerer de fælles præmisser,

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 synsvinkelfunktion. Legen med kameraet er altså rammen om præsentationen af både spilbog og tegning, og det er dermed muligt for kamerabæreren at indtage en position udenfor den imaginære linje og træde i baggrunden. Det gør hverken A eller B. De befinder sig ganske vist udenfor kameraets imaginære linje, men placerer sig inden for legens ramme, hvor de deltager aktivt som igangsættere 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 behændigt 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" (videoptagelse3, 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 i 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 reflekteret forståelse af 'tingen', men dens brugspotentiale kan 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

fremmest for at indse noget ('kan du se det?'), dernæst for at kunne fokusere på noget bestemt. Tilskuerrollen er implicit tilstede i processen, og den tilfalder deltagerne i legen. Det betyder samtidig, at dikotomien aktiv/passiv ophæves. I begge hændelser er der kun aktive positioner i den leg, der udøves. Dermed er den praktiske forholdsmåde og den vedhåndenværende tilgang et godt udgangspunkt, men kan ikke stå alene. En forhåndenværenhed trænger sig på via refleksionen, som der åbnes muligheder for i legen.

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 reflektiv 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 børneoptagelser yderligere perspektiverer, hvordan vi kan forstå *media literacy* gennem leg.

### ***Media literacy remixet gennem leg***

Børnene i mit materiale er involveret i *remixing*-processer, hvor de sammen skaber mening og deler viden. Det fremgår af både film-interviewprocessen og tegnespilbogsprocessen. Deltagelseskulturen fremmes i disse kreative og samarbejdende videndelingsfællesskaber, og deltagelse i legen er som indledningsvist nævnt et eksistentielt forhold, der matcher lysten til deltagelse i andre af livets vigtige processer. I legen omformes råstoffet. Noget traditionelt og noget nyt blandes, som det sker i *remixing*-processer. Legen er altså både traditionel og innovativ – og refererer til en mængde kilder; både rutinerede praksisser og opfindsomhed, formler og improvisation.



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*. Merchant viser med en analyse af *Trashmaster*, som er en fanfilm inspireret af computerspillet GTA5, at digitale medier er vigtige i de literacy-praksisser, børn og unge benytter. Det drejer sig ifølge Merchant om forskellige temaer, hvor 'det legende', multimodalitet, lingvistisk innovation, deltagelse, 'connection' og altså *remix* er centrale i forståelsen af den form for *literacy*, der knytter sig til nye medier (Merchant, 2012. s. 146). 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 øver 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 redigerings teknikker (ibid.). Det interessante er altså den kreative dimension, hvor man mikser og redigerer alle mulige

slags tekst på multiple måder med multiple medier. Det er præcis den dimension, medieforskeren Henry Jenkins peger på, når han skriver om en tiltagende konvergens mellem afsender og modtager, idet mening og betydning dukker op i et samarbejde, hvor almindelige mennesker 'sampler', afprøver og genbruger medietekster videndelingsfællesskaber (Jenkins, 2006).

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 billedmagerprocesser 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

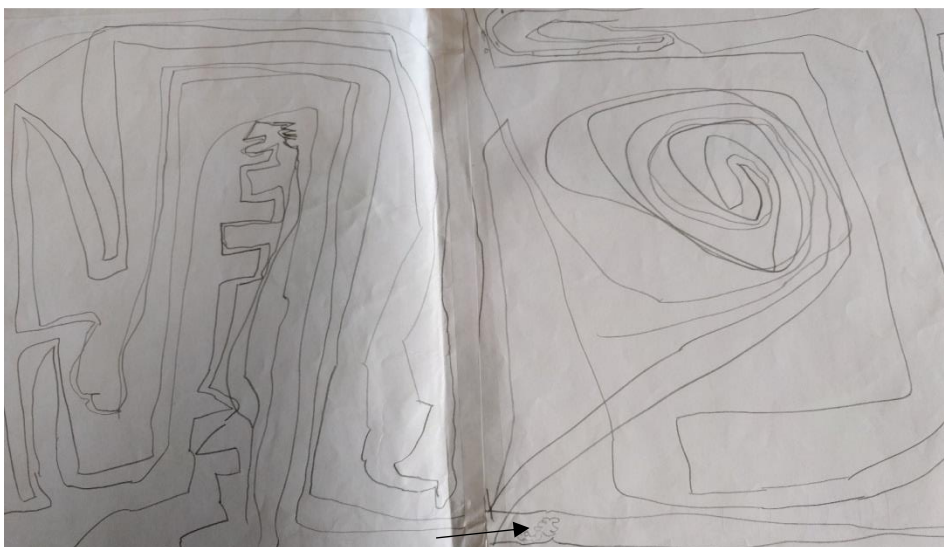
børneoptagelser kan perspektivere forståelsen af *media literacy* gennem leg i børnehaveklassen. Først skitseres den kontekst, interventionsstudiet har fundet sted i, dernæst følger analyser af tegninger og børneoptagelser.

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

Forløbet var aftalt med de professionelle. Det fandt sted i undervisningstiden, og jeg havde rollen som igangsætter. Min rolle ændrede sig dermed fra at være en observerende og samtalende 'big friend' til momentant at indtage en lærerrolle, hvor jeg stod ved tavlen og fortalte, hvad børnene skulle gøre. Ved så kort som muligt at formulere min interesse for børnenes aktiviteter og indledningsvist minde dem om, at vi tidligere havde snakket om deres interesse for computerspil, film og den slags, forsøgte jeg at integrere rollen som 'big friend' med lærerrollen og fremsatte et ønske (fremfor et krav) om, at: *Jeg kunne godt tænke mig, at I tegner en tegning eller laver en bog til mig af jeres spil* (feltdagbog 28.08.2014). Det skulle gøres kort, fordi jeg på den måde hurtigt kunne slippe væk fra tavlen og ud på gulvet blandt børnene og på den måde (gen)indtage rollen som 'big friend', der hjalp børnene med at få mere papir, de rigtige blyanter - og med kameraets funktioner, når de kom dertil.

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 kammersamtalerne 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

repræsentere 'ormens' bevægelse gennem spillet og består af en række labyrintiske streger og et utal af indviklede og endeløse 'baner'. Tegneprocessen var det, de fortalte om: "Så skal den herhen og den vej ..." og der blev lagt nye baner til i takt med denne fremdrift. Tegningen endte med at fylde fire sammentapede A4 ark, og processen sluttede, da det ringede ud.



### Ormespillet<sub>1</sub>

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 børnehaveklassen. Materialerne (papir og farveblyanter) var tilgængelige i rigt mål. Dette betød, at en del af børnene tegnede spil, der fyldte 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

langt mere komplekst, hvilket jeg vil vise senere. Som det fremgår af figur 7 og 8 i metodekapitlet sad børnene først sammen ved bordene og var koncentrerede om at tegne. Efterhånden blev enkelte færdige med tegningerne og fik udleveret et kamera. Jeg fortalte kortfattet om tænd/sluk-funktionen og bad dem finde en kammerat, de kunne spørge om forskelligt vedrørende tegningen; fx hvad de havde tegnet, og hvad det 'sjove/gode ved spillet var', 'hvad man kunne i spillet' og 'hvor de spillede det' (på hvilket medie). Dette udviklede sig langt mere dynamisk end tegneprocesserne og skabte grundlag for mangfoldige interaktionsprocesser, der ikke alle drejede sig om hverken at stille spørgsmål eller 'spil'. Det vil derfor være misvisende at omtale kamera-forløbet som semistrukturerede eller 'open ended' interviews. Men interviewformlen, som børnene var blevet bekendte med via min tilstedeværelse i felten ugerne forinden, blev flittigt benyttet i interaktionsprocesserne. Den del af forløbet, hvor børnene bruger kameraet i samtaler og andre former for interaktioner med hinanden, vil jeg herfra referere til som *interaktionsprocesser*, og deres optagelser benævnes som *børneoptagelser*.

#### **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 kameraet som diskret registrant, idet kameraet 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 kameraet 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 kameraet kan, og hvad der 'fremviser' foran kameraet. Med en fænomenologisk tilgang vedrører førstepersonsperspektivet børnene, og intentionaliteten er rettet mod kamera, tegninger og ikke mindst kammeraterne. Med spørgsmål som "Hvad skal jeg nu?" (underforstået: "gøre med kameraet"), 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

osv., som de fremtrædende genstande nødvendigvis må forstås i relation til” (Zahavi, 2007, p. 17). Børnenes opfattelse af spillet er tæt knyttet til, hvad man kan og gør i spillet, og deres forestillinger om spillet knytter sig til bestemte kulturelle repræsentationsformer af dyr, ting, mennesker og andre væsener og ’figurer’. Børnene demonstrerer med deres tegninger bestemte opfattelser af og forestillinger om de spil, de spiller, og spørgsmålet er, hvordan tegningerne skal analyseres, så det bidrager til forståelsen af deres *media literacy*. I en fænomenologisk analyse vil deres spiltegnninger kunne forstås som en undersøgelse, hvor børnene ’afslører’ noget om sig selv ”som dem, genstandene fremtræder for” (Zahavi, 2007, p. 19). Min undersøgelse drejer sig om, hvad børnene ’afslører’ om sig selv i deres tegninger - eller med andre ord: Hvad tegningerne ’fortæller’ om børnenes perception af spillene. Tegningerne skal derfor i denne sammenhæng forstås som repræsentationer af børnenes forestillinger om og opfattelser af spil. Her kommer semiotikken ind i billedet, fordi den muliggør læsninger af tegningerne, der på den måde kan være med til at perspektivere børnenes praksisser og betydende sociale fællesskaber. Socialsemiotikerne Gunther Kress og Theo van Leeuwens taler om betydningen af at interessere sig for, hvordan samtidige ’image-makers’ producerer mening ved at benytte: ”... usable descriptions of major compositional structures which have become established as conventions in the course of the history of Western visual semiotics,..” (Kress & Van Leeuwen, 2006, p. 1). Det er ikke ambitionen at sidestille børn med ’image-makers’ inden for billedkunsten og reklameindustrien; men de spil, de spiller, ligger i forlængelse heraf og er indlejrede i børnenes hverdag, hvor de i en eller anden forstand er billedmagere. De er allerede indskrevet i en billedkonvention, hvor fx kommercielt producerede spil og film spiller en betydelig rolle (som værdiakter), og denne konvention afspejles i større eller mindre grad i deres tegninger. De oplever disse kulturelle produkter på fænomenologisk vis, idet de fremtræder *for* dem, og for at forstå intentionaliteten bag oplevelsen er det nødvendigt at inddrage subjektiviteten, som den kommer til udtryk i deres tegninger. Tegningerne er ikke isolerede fra den sammenhæng, de er opstået i. De danner forbindelser til både det kulturelle reservoir, børnene har adgang til i form af allehånde kulturprodukter hjemme og i skolen, og også til det tegnefællesskab, de er opstået i, hvor intersubjektiviteten spiller en rolle; altså det forhold, at hvert spil ikke kun er ét barns erfaringsobjekt men potentielt flere børns (og alle og enhver) erfaringsobjekter (Husserl). Netop det forhold spillede ind i børnenes tegnede versioner af spillene, hvor de formidlede deres egne individuelle oplevelser af spillet, som de samtidig delte med hinanden. Børnene

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 socialemiotikken 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 fremtræder i tegningerne rummer spor af semiotiske tegnprocesser, der griber ind - og udveksles - 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 'tomme pladser', når de fortalte hinanden om tegninger og spil. Modtageren kendte ofte spillet ligeså godt som afsenderen og supplerede derfor ganske ofte en mangelfuld fortælling om spillet. Børnene anerkendte med andre ord hinandens kompetencer, når det drejede sig om fortællinger og tegninger af og om spil.

Den overordnede forståelse af materialet er fortsat fænomenologisk med fokus på fremtrædende praksisser, men analysen af tegningerne trækker således også på socialemiotikken for at få sat ord på, hvad der er på færde i tegningerne. Den socialemiotiske 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.

### **Tegnefællesskaber 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 klasser 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 næstpopulæreste var *FIFA*, som 11 børn valgte at tegne (12,5%). De fleste øvrige tegninger var repræsentationer af populære apps

fra 2014/15. Grupperingerne af børnene betød, at der fandt forhandlinger sted om, hvordan tegningerne skulle udføres. Både mht. hvilke visuelle koder, farver, figurer og tegn der skulle vælges, og hvordan man skulle gennemføre spillet; hvad der var svært, hvordan man kunne opnå bestemte ting osv. Det bliver uddybet lidt senere. Der blev også udvekslet viden om spillenes titler. En gruppe piger havde f.eks. valgt at tegne 'togspillet'. Da de gik i gang, begyndte de at snakke om, hvad spillet egentlig hed. De vidste godt, at 'togspillet' var en børnetitel, og ved fælles hjælp kom de efterhånden frem til, at den rigtige titel var [*såbway surv*]. Men de fleste spil blev omtalt med børnetitler som *bamsespillet*, *hoppespillet*, *ormespillet*, *pingvinspillet* osv. Enkelte havde skrevet andet end deres navn på tegningen. På to *FIFA* tegninger stod der fx 'NEUER', 'RONADO', som er navnene på fodboldidoler. På en tegning stod der 'SUMRU' for *Super Mario* og på én af de mange *Minecraft*-tegninger stod der 'SIF' for Steve, som er en hovedfigur i *Minecraft*, på en anden stod der EDIDIEN ud for et monster, der derfor kan være 'Herobrine', som børnene udtalte på mangfoldige måder (fx [havagrain]). På forsiden af en 'spilbog' om *Minecraft* stod der MAKFT. Det er sandsynligt, der er børnestavet til *Minecraft*. Den skriftsproglige omgang med spillene er åbenlys, men langt fra den vigtigste i denne sammenhæng.

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 lettere 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 fortælsesituationen?

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).

Den centrale analysegenstand er børnenes praksisser som billed- og tegnmagere ("image- and sign-makers", ibid. p. 2), hvilket som nævnt kræver en mellemregning, hvor tegn og billeder underkastes analyse, idet tegnene understreger væsentlige pointer og begreber. Vigtige elementer bliver kombineret i tegneprocessen og danner, må vi formode, meningsfulde helheder for børnene.

Tegneprocessen rummede flere iboende processer; dels betydningsskabende selektionsprocesser, hvor valgene havde både sociale og signifikante konsekvenser, og dels transformationsprocesser, hvor en kompleks tredimensionel spilverden blev transformeret til en tegning, der i enkelte tilfælde blev videretransformeret til en 'spilbog'. På trods af kompleksiteten og det påkrævede abstraktionsniveau spurgte ingen af børnene om, hvordan man tegnede et spil. De gik ufortrødent i gang. Interaktionen mellem børnene rummede fælles-skabende processer, hvor de i samarbejde med hinanden indgik i kreative processer for at vælge, hvordan de ville lave tegningerne og dermed gensidigt inspirerede hinanden og skabte noget betydningsfuldt sammen. Denne vinkel blev udfordret af et dogme i børnehaveklassen om, at børnene ikke måtte 'kigge efter' hinanden – ud fra en resultat- og individorienteret idé om læring, hvor børnene selv må løse opgaven, fordi den rummer en form for facit, som man underforstået kan 'kigge' sig til hos de andre. Ifølge den logik er læring en individuel og resultatstyret proces, der først og fremmest er en sag mellem barn og voksen.

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 hverdagsagtig *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:



(Minecraft 1 og 2)

Kress' og Leeuwens nøglebegreb er i denne forbindelse er 'sign-making'. Tegneprocesserne bliver interessante, eftersom det er "in the making of signs", at mening skabes (Kress & Van Leeuwen, 2006, p. 6). Et tegn er den motiverede forbindelse mellem form (*signifiers*) og mening (*signified*) (Kress & Van Leeuwen, 2006, p. 8). I socialsemiotikken ses ikke en forudbestemt forbindelse mellem form og mening, før de bringes sammen. De tre bogstaver S I F giver ikke mening, før de kombineres med en *Minecraft*-figur og dermed skaber figuren Steve. Forbindelsen forstærkes både af den indrammende firkant og pilen, der peger på figuren Steve. Det samme gælder bogstaverne E D O D I E N, hvor det ikke er den lydige analogi, der nødvendigvis forbinder form og mening (før man har hørt børnenes mangfoldige udtalelser af monsteret Herobrine's navn). Til gengæld forbindes bogstaverne med visuelle repræsentationer af monsteret, hvor farvevalget (lilla og sort) er de *signifiers*, der er medskabende i repræsentationsprocessen, hvor forbindelsen mellem bogstaver og det navngivne monster dukker op i de visuelle strukturer.

### **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. 'Grønheden' er mao. den analogi, der forbinder tegningen med spillet, såvel som den firkantede bane. Der er i den forstand tale om metaforiske processer, hvor spillet forbindes med tegningen via analogier. De tre drenges navne er overstreget af hensyn til anonymiseringen, men navnene er blevet påført tegningen i lighed med de to navne på fodboldidoler: Neuer og Rona(l)do. Dette er signifikant af flere grunde. Der skabes en motiveret forbindelse mellem idolerne og drengene, som signalerer en form for interessefællesskab. Således opstår en analogi mellem drengene og idolerne, der siger noget om drengenes interesse i spillet, som både drejer sig om at være fans, spillere og have noget til fælles. Børnenes erfaringer med spil har indflydelse på deres 'mentale billeder' af virkeligheden. De børn, der vælger at tegne de samme spil, har både erfaringer med spillet og med at være sammen. Ifølge Kress og Van Leeuwen peger de visuelle strukturer på bestemte fortolkninger af virkeligheden og forskellige former for social interaktion. Det kommer til udtryk i de ens tegninger, der repræsenterer erfaringer med fællesskaber, og meningen med at tegne 'ens' kan således ikke (uden videre) henføres til 'snyd' eller 'kiggen efter', men er i højere grad udtryk for børnenes sociale liv, hvilket de visuelle strukturer afslører. Meningen er altså forankret i en kultur og historie, der aktuelt udtrykker børnenes erfaringer med og interesse for sociale fællesskaber gennem de visuelle strukturer i spiltegningerne. Ved at kende og spille de samme spil praktiserer de gennem tegneprocesserne fællesskaber, og undervejs i processerne opstår en form for konsensus om, hvordan spillene bedst repræsenteres.

### **Analyse af *Minecraft*-tegninger**

Tegneprocesserne har flere trin, og betydning formidles som nævnt, når form og mening forbindes. *Minecraft* blev først og fremmest repræsenteret ved den geometriske form firkanten. Firkanterne blev sat sammen til menneskelignende former, og rekvisitter som 'noget spidst' (sværd) blev forbundet med specifikke *Minecraft*-figurer. Mange firkanter blev således et kriterie for repræsentationen af computerspillet *Minecraft*, og børnene genkendte med det samme spillet i tegningerne pga. den rigelige 'firkantethed', som de havde fælles erfaringer med. Pointen er, at konjunktionerne ikke er tilfældige, men motiverede. Derfor skal motivationen ses i sammenhæng med tegnmageren og den kontekst, tegnene produceres i. Tegnmagerne bruger de former, der passer med den

mening, de vil udtrykke. Det kan forklare den rigelige mængde gule hjerter, der blev tilføjet i tegneprocessen på nedenstående repræsentation af *Minecraft*. Hjerterne er ikke tilfældige, men meningsskabende former i den specifikke sammenhæng.



(Minecraft 2)

Tegningen forestiller tre *Minecraft*-figurer, der alle befinder sig i tegningens venstre side. Den ene figur er ret præcist placeret i midten og står forrest i mødet med to andre figurer, der er signifikant forskellige fra de tre. Der er dog ingen tvivl om, at alle figurerne repræsenterer *Minecraft* - det viser 'firkantetheden' os. I *Minecraft* kan man gå ind i 'verdner' sammen, og de tre figurer har hver især et af børnenes navne, hvorimod den sorte figur med lilla øjne og den lille har et navn fra spillet ('Edodien'). Farvevalget, 'firkantetheden' og de spidse genstande i hænderne på figurerne hører *Minecraft*-verdenen til og er tegnet først. De gule hjerter er som sådan 'ude af kontekst', men fortæller til gengæld noget om, hvad både spillet og tegningen betyder i det tegnefællesskab, hvor den er lavet. Hjerterne er rigeligt repræsenteret, og der er omtrent lige mange over hovederne på hver af de tre figurer (hhv. 12 og 11). De tre børn, hvis navne står over hovederne på figurerne, sad sammen og tegnede det samme spil og tilføjede hinandens navne til tegningerne. Det fremgår af børneoptagelserne, hvor processen i dette tilfælde blev filmet.

### Analyse af tegneprocessen: Hjerter og semiotisk potentiale

Første trin i tegneprocessen var at sætte firkanter sammen, så de blev til figurer og dermed til tegn, der repræsenterede spillet *Minecraft*. Dernæst blev figurerne sat i forbindelse med børnenes navne, der blev til tegn, som repræsenterede 'spillere' af spillet *Minecraft*. Så blev hjerterne tilføjet over børnenes navne og repræsenterede dermed både 'spillere' og deres relationer til hinanden. Deres indbyrdes relationer fremvises og forstærkes ved helt konkret i tegningen at lade 'børnene' stå overfor to figurer, der entydigt er fra spillets verden, og som repræsenterer noget farligt. Det farlige kan 'læses' i form af specifikke farver og et 'navn', der kan forbindes med et monster fra spillet. Hjerterne over monstrenes hoveder kan umiddelbart forvirre, men hvis man tager højde for den kontekst, de er produceret i, så passer de mange hjerter med den mening, børnene gerne vil udtrykke. Hjerterne er således ikke tilfældige, men meningsskabende former i den specifikke sammenhæng. Den mening, børnene gerne vil udtrykke, drejer sig om deres relationer både med og uden *Minecraft*. Monsterfigurerne repræsenterer entydigt spillet *Minecraft*, hvorimod børnene både er sig selv og spillere. Tegningen forbindes på den måde med legens refleksionsformer, hvor man samtidig kan optræde som 'sig selv' og en rolle (Mouritsen, 2003). Med legen som mellemværende kan børnene for det første få vist, at de er venner, og for andet, at spillets dynamik (monster vs. venner) er det gode ved spillet. Hjerterne er altså motiverede former, der i konteksten skaber mening på baggrund af børnenes erfaringer med hinanden og med spillet. Samtidig er hjerterne også en vigtig spillemekanisme, der giver liv og dermed holder spillet i gang. Repræsentationen af spillet afspejler både en spilvirkelighed og en skolevirkelighed, der er forbundne i fællesskab. På den måde henter børnene deres repræsentationsressourcer forskellige steder fra og forbinder dem uden nødvendigvis at tage hensyn til regler og konventioner. Det semiotiske potentiale knytter sig til den specifikke kontekst og de specifikke individer, der indgår. Som alle andre skaber børnene deres egne repræsentationsressourcer i en konstant produktion af tegn og kombinerer de forskellige elementer til meningsfulde helheder (Kress & Van Leeuwen, 2006, pp. 10-11). Spiltegningerne er derfor 'bare' transformationer af eksisterende tegnmateriale, hvorfor børnene heller ikke spørger *hvordan man* tegner et spil. Der er ikke noget *man*. Børnene tager fat i det semiotiske potentiale, der er til rådighed; de skaber på den måde hele tiden nyt, og forbindelserne mellem form og mening er altid motiverede. Således finder der ikke meningstab sted, og processen forekommer meningsfuld og legende. Det semiotiske potentiale knytter sig til de talrige muligheder, der

er forbundet med det divergente og legende spørgsmål *hva' nu hvis?* og skaber dermed den form for uforudsigelighed, der også er forbundet med leg. Potentialet rummer på den måde både en kreativ kraft og ressourcer til utallige forbindelsesmuligheder mellem form og mening, så længe der endnu ikke er kendskab til alt for mange regler og konventioner (Kress & Van Leeuwen, 2006, p. 9). Tegneprocesserne er 'legende', fordi der ikke er mange begrænsninger, men dog en ramme at tegne indenfor (der involverer 'et spil' og bestemte redskaber som papir og farveblyanter). Den semiotiske ressource stammer fra et righoldigt univers af tegn og spil, der ustandselig skaber nye forbindelser mellem form og mening, som igen skaber en form for uforudsigelighed med en høj grad af kreativt potentiale. Kombinationen af 'bedste venner' i skolen og 'bedste spil' hjemme skaber en forbindelse mellem skole og hjem. Tegningernes motiverede tegn repræsenterer et semiotisk potentiale og en mening, hvor skole/hjemme og spil/virkelighed ikke er hinandens modsætninger, men snarere hinandens forudsætninger. Legen opstår undervejs i tegneprocesserne og vidner om en forholdsvis enkel forståelse af den digitale leg, som noget der sker, når digitale medier bringes ind som repræsentationsformer. Børnene forbinder spillene med glæde og fornøjelse samt konkrete repræsentationsformer og handlinger, der alt sammen indgår i sociale og kulturelle fællesskaber, hvor relationerne til vennerne i klassen spiller en betydelig rolle. I det hele taget spiller relationerne en vigtig rolle, hvilket bliver uddybet i næste analyse, hvor det ikke kun er kendskabet til de samme spil, der er fællesskabende. Betydningen af computerspils generelle status og anerkendelse blandt børnene fremgår ligeledes af nedenstående analyser, ligesom tegningerne også afspejler indforståede mikrokulturer.

### **"Hvorfor står der Gustav?" Analyse af GTA-tegningernes mikrokultur og bestræbelsen på konsensus**

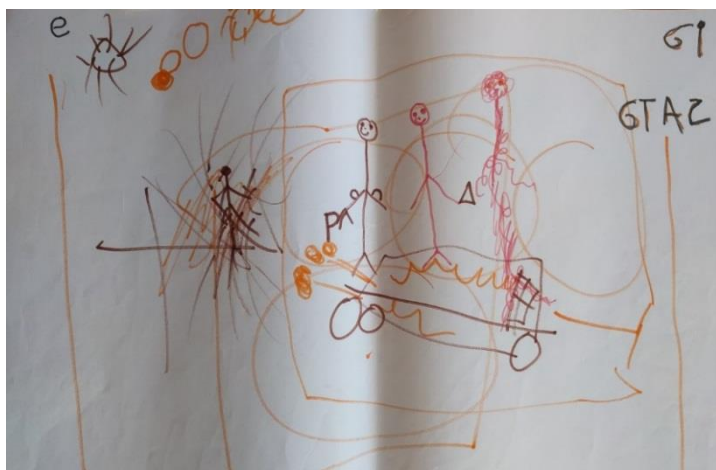
I ethvert materiale er der noget, som på interessant vis skiller sig ud. Tegningerne af computerspillet *GTA* er et sådant eksempel, og i det følgende vil jeg vise, hvordan de både er - og ikke er - noget helt specielt. Analogierne står ikke helt så skarpt som *Minecraft's* firkantethed og *FIFA's* grønhed, 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 interviewereren 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 iøjnefaldende 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.



(GTA1)

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 jage 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: Nårh*

*B: Og så [pruttelyd med munden] har jeg oss 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 spurgte "hvorfør 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 spurgte "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 befinder 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 musklerne. 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, køre 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 spillet 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 implicite legeformel ’*så sagde vi*’ - og det, ’vi’ sagde, var, at *det ligner meget en helikopter*.

Drengen refererede fra en for ham velkendt spilverden, hvor de indforståede narrativer om *Franklin*, hans bil og helikopter ikke giver mening for en udenforstående; men via dialogen og en legeformel skabes der mening i den spilverden, som generelt er anerkendt af børnene, således at den sociale situation bliver balanceret. De spil, der spilles derhjemme, bringes på den måde med i skolen, og repræsentationerne af dem skaber grundlag for dialog mellem børnene om en fælles spilverden. Børnenes interesse drejede sig om det fælles; drengen fortæller om sit spil, og pigen stiller spørgsmål. Børnene anerkendte hinandens præferencer og fældede ikke domme over de spil, de blev præsenteret for. Der viste sig en gensidig forståelse af og en generel indsigt i hinandens spilverdener.

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**

I løbet af tegneprocessen tog jeg typisk plads ved nogle af bordene og talte med børnene om tegningerne. I forårs-SFO'en var der i lighed med de andre klasser en forholdsvis stor gruppe, der valgte at tegne *Minecraft*. De seks børn (ud af 20) satte sig rundt om et bord og gik i gang med at tegne. Jeg satte mig ved bordet med min 'optager', og børnene fortalte, mens de tegnede og udvekslede forskellige former for viden om spillene imens. Børnene fortalte om, hvad de godt kunne lide ved *Minecraft* - fx at der var monstre, og at man kunne dræbe dem. De delagtiggjorde hinanden i den viden, de havde om, hvordan man fx 'får pile og sværd'. Man kunne 'lave' dem eller 'installere' dem. Undervejs diskuterede de 'det uhyggelige' i *Minecraft*, som det fremgår af denne etnografiske beskrivelse:

*'Der er oss sån en sort mand', siger én, 'Det ikke en sort mand, det er en enderman', siger en anden med sikkerhed. 'Der er oss creepere', indskyder en tredje, 'Og havagrain', siger en pige, som lidt senere tilføjer (fordi hun afbrydes af de andre): 'Havagrain er det uhyggeligste monster i Minecraft, han kan dræbe rigtig godt'. 'Åh, du mener dragen', siger den tredje. Pigen svarer bestemt: 'Nej, havagrain'. 'Det er dragen', siger den tredje ligeså bestemt. Så spørger jeg: 'Det farligste monster i Minecraft er...?' Den tredje svarer prompte: 'Dragen'. Jeg fortsætter: '...som hedder....', og pigen svarer uden tøven: 'Havagrain'. En fjerde kommer ind og siger, at han troede det hed en 'Enderdrage'.  
(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

kombinationsmuligheder: Den sorte Enderman og en Enderdrage. Kategorien 'monstre' er vigtig og rigt repræsenteret, og børnene fortæller ivrigt og engageret om dem.

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

*Pigen siger: 'Mener du bedrock? En femte dreng stopper prompte med at tegne, spærrer øjnene op og ser direkte på pigen: 'Hvad', siger han. Hun stiller samme spørgsmål igen: 'Mener du bedrock?'. Han svarer prompte: 'Det er ikk en mand'. Den sjette dreng, som er ham, der første gang nævner 'underverden', gentager (fra tidligere) 'Det er 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. Der 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**

Tegningerne har åbenlyse mediereferencer, men som analyserne viser, stammer tegneprocessernes repræsentationer både fra den spilverden, børnene er blevet bedt om at tegne, samt fra deres hverdags erfaringer med venner, familie, skole og hjem. Det understreger den pointe, gruppen af ungdoms- og medieforskere bag *Hanging out*, *Messing round*, *Geeking out* (Ito, 2010) fremfører om, at børn og unges mediepraksis er en del af en større social og kulturel økologi. De teknologiske forandringer går stærkt, men der er underliggende praksisser, som knytter sig til socialitet, leg, 'self expression' og læring, der ikke undergår samme hurtige udvikling (Ito, 2010).

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 'nye medier' spiller en rolle og kan være med til at styrke disse faktoreres 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', vilde venner osv.), og den kameraleg, 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).

I en nordisk sammenhæng har legeforsker Mouritsen udtrykt det samme på en lidt anden måde: At 'råstoffet omformes' i legen. Forstået sådan at legeprocesserne netop egner sig til at inddrage råstoffer af enhver art for at undersøge og eksperimentere sig frem til, hvordan og om det kan bruges. I modsætning til styringsdokumenternes dekret om, at legen skal fungere som redskab i en anden sags tjeneste, fungerer redskaberne her i legens tjeneste, og legeprocesserne understøtter det forhold, at legen har en egenverdi. Det, der gælder, er om 'råstoffet' kan omformes til leg. Alt hvad der er til rådighed, adgang til, ved hånden og som barnet evt. har erfaringer med kan vælges og inddrages. Tegningerne er ikke kun et udtryk for de spil, de repræsenterer, men i ligeså høj grad for venskaber, videndeling, forhandlinger og ikke mindst det fællesskab, processerne finder sted i. I analysen af *GTA*-tegningen og det tilhørende interview træder vigtige begreber om viljen til gensidig forståelse, samarbejde og kommunikation frem. Pigen behøver ikke kende det specifikke spil. Begge børn kender fænomenet 'børn spiller computerspil' godt nok til, at deres vilje til at forstå og blive forstået er fremtrædende. Børnenes indbyrdes viden om betydningen af at have adgang til spil skaber fundamentet for en gensidig forståelse, samarbejde og kommunikation og for leg. Legens implicite refleksionsniveau ("*så-sagde-vi-det-var-en-helikopter*") understreger legens betydning for situationen og understreger samtidig de gældende forhandlings- og samarbejdsformer, der er afgørende vigtige for at få legen til at fungere. Tegnefællesskaberne er også praksisfællesskaber, hvor børnene gør noget sammen, og stemningen har karakter af legens 'hengiven' (Karoff, 2013). I tegnefællesskaberne er sociale såvel som mediale interaktioner centrale. Børnene både imiterer og inspirerer hinanden, er opfindsomme og kreative sammen i deres måder at transformere fra et medie til et andet. De er åbne og dermed stemte for hinanden både hvad angår legen og mulighederne for at udtrykke sig.



## 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 spillemekanismer 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.

Alt i alt betød deltagelse, fællesskab og konsensus noget, men viden var også central i den kommunikation, der fandt sted vedrørende spillene. Den transformation, der fandt sted fra et format til et andet, inviterede til en form for *remix*-processer, hvor medietekster indgår på linje med børnenes sociale og kulturelle kontekst, hvilket viser, at medieteksterne er dybt forankrede i børnenes leg (Burn & Richards, 2014; Merchant, 2013). Som dokumenter fra mit feltarbejde er tegningerne således både nuancerede og varierede i udtrykket og vidner om en righoldig spilkultur, hvor det drejer sig om at *kunne, vide og gøre* noget bestemt. Det at *være* barn i børnehaveklassen anno 2014/15, hvor de fleste spiller digitale spil i en eller anden form, vidner også om, at børnenes spilkultur i høj grad beror på sociale forhold, hvor det at være med eller tage del i noget fælles har stor betydning. Tegningerne er et udtryk for børnenes perspektiv på deres egen spilkultur og viser sig at være frugtbare for en forståelse af den betydning, spillene har i deres hverdagsliv uden for skolen. Implicit peges der på kløften mellem 'i og uden for skolen',

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 *remixing*-processer, hvor mimesis i forskellige former optræder, æstetiske teknikker udøves 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

Tegnefællesskabernes nogenlunde stilfærdige og harmoniske tilstande blev imidlertid forstyrret af interview og kamera. Begge dele skabte et helt andet aktivitetsniveau, hvor børnene med kamera rejste sig og bevægede sig rundt mellem bordene for at interviewe deres kammerater, som til gengæld interagerede med kameraet og bogstaveligt talt tegnede og fortalte. Det var ikke længere 'de voksne', der styrede rummet; hvor legen var implicit tilstede i tegneprocesserne, blev den pludselig meget fremtrædende, da børnene fik et kamera i hånden og dermed kom i bevægelse.

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 træde 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 transskriberet 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 kamerafører 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 tilfældighedsprincippet, der knytter sig legen 'stensaks-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 kamerainterventionen 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 læringspotentialer med bemærkninger som "... og de lærer nok også noget af det". Sagen drejede sig for mig ikke om det kognitive læringspotentialer, 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 spilverden og tilhørende fortællinger ville være velkendte for jævnaldrende, og forhåbningen var, at en form for 'insider-viden' kunne give noget ekstra, som mine egne semistrukturerede 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

forestillet 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

Kameraets tilstedeværelse førte til, at børnene refererede til optagelserne som "film", men fordi jeg tidligere i forløbet havde interviewet dem og samtidig benævnte aktiviteten interviews, omtalte de det samtidig som interviews. Interviewet fungerede som en spørgeteknik, der afkrævede forskellige former for svar, og begrebet viste sig at være forholdsvis ukendt for børnene, som til gengæld godt vidste, hvilke handlinger det indebar: Et barn siger til et andet: "*Jeg [intevijuer]<sup>46</sup> dig, jeg ka ikk finde ud af at sige det*" og "*Det er meningen du skal [intawie] mig*". De fire faktorer: Kamera, interview, tegning og spil havde således alle et interaktionspotential, der involverede både sociale og materielle interaktionsformer.

For at få styr på det ret ustyrlige materiale, børnene har været 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

<sup>46</sup> Klammerne forsøger fonetisk at gengive, hvad børnene sagde.

kategorien med interviewer 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:

Kategori: Deltagere	Begreber:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Barn: Interviewer og kamerabærer</li> <li>- Barn: Interviewede, videosubjekt og tegner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spørgsmål, filmer, rolle</li> <li>- Fortællinger, tegner, rolle</li> </ul>

Som det fremgår, er kameraet legeredskabet og interviewformlen den *frame*, redskabet bruges i. Der er tale om både en film- og en tegneproses, der åbner for allehånde aktiviteter; der spørges, svares, filmes, tegnes, fortælles og gøres en hel masse med kamera og tegninger. Kameralegen har et stærkt handlingsaspekt, der involverer tre overordnede praksisser, som jeg har kategoriseret på baggrund af flg. 'emner', der optræder i situationerne:

- *Indledning eller indledende spørgsmål*
- *Spillets navn: Børnetitler eller 'rigtige navne'*
- *Bestemte platforme*
- *Hvad man kan og gør i spillet: Dø, smadre, hoppe, løbe osv.*
- *Hvad der er sjovt ved spillet*
- *Interaktioner med kamera*
- *Kameraet udforskes*
- *Interview- og filmsituation kommenteres*
- *Tegninger kommenteres*
- *Pjat*
- *Afslutning*

De tre involverede praksisser består af en lingvistisk praksis, en teknisk praksis og en legende praksis, kategoriseret og dimensioneret af empirien herunder:

## LINGVISTISK PRAKSIS

Kategori: sprog:	Egenskaber:	Dimensioner:
------------------	-------------	--------------

<i>Begreber:</i>		
Mundtlighed:	Udtale	[intavjue] interviewe, [disni finiti] Disney Infinity, [subvej sørf] Subway Surf, [Fyrkermærkeri] fyrværkeri
Innovation:	Børnetitler	Bamsespillet, hoppespillet osv.
Skriftlighed:	Nye ord:	‘spækhopper’, ‘guldblokke’ ‘fine flotte øreringkat’ ‘spille straffe’
	Børnestavning:	[MAKFT] <i>Minecraft</i> mv.

## TEKNISK PRAKSIS

<b>Kategori:</b> <b>Mediekendskab</b>	<b>Egenskaber:</b>	<b>Dimensioner:</b>
<i>Begreber:</i>		
Kamera:	Funktioner: Tænd, sluk, zoom	”zoomer helt ind på øjet”
Viden:	Platforme: ipad, telefon, computer osv.	”jeg spiller det på Ipad og computer og playstation”

## LEGEPRAKSIS

<b>Kategori: leg</b> <i>Begreber:</i>	<b>Egenskaber:</b>	<b>Dimensioner i empirien:</b>
Roller:	Den appellerende Den instruerende: Den kommenterende: Den pjattende:	”hva’ ska’ jeg spørge om?” ”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

		pjattelyde, vrænges, drilles osv.
Refleksivitet	Eftertænkksomhed:	"Hva' syns du er morsomt..?" "Hva' er det sjove..."
Metakommunikation	Adresserer 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	Ipad, 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:

[...]

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)

Samtalen udviklede sig 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:

[...]

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



*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 intevijuer 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 en 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 øjeblikks '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 udforskes og dermed omskrives til 'legegrund'. Interviewet indgik som legeformel eller som en teknik, der kunne improviseres over (Mouritsen, 1996),

så spørgsmål og svar blev bragt i spil med kameraet og den sociale situation som helhed. Kameraet spiller den væsentligste rolle, idet kameraets blik bliver konstituerende for handlingerne, der dirigeres af kameraføreren: ”så ka I **se** der, det er diamanten” og ”så **zoomer vi lige ind** der på X, [...] så ska vi **se**...” (Trans.b.o.A 010615). Interessen samler sig om ’at se’, og kameraet dirigeres af kameraføreren mod det, der skal ’ses’. På metakommunikativ vis adresseres et potentielt publikum, et ’I’, ved at kommentere, hvad der ’vises’ og gøres (der zoomes). Kameraet er bragt i leg, så at sige. Publikum indgår som en del af forestillingen, og selve optagelsens generiske karakter fremgår af replikken ”vi *zoomer*”. ’Vi’ refererer til både kamera og kamerafører men også indirekte til videosubjektet, som motiverer kameraets rettetid og derfor også er en del af processen, ligesom tegningen er det. Kameraføreren glider ud og ind af forskellige roller med kameraet som *playable* ting (Bogost, 2016, p. 117), og Skovbjergs legepraksisser bringes i spil med ’tingene’, der lader sig lege med.

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 hverdags erfaringer 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 ”punktvis 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] *hvodden gør man?*

X: *Ad*, Z [pigerne 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 ekspressiv (Karoff, 2013, p. 120). Kameraet forstærkede euforien med det blik, der blev konstituerende for situationen, hvor nærbilleder af næser, hår og munde skabte absurde repræsentationsformer:

Y: *Ved du hvad Z, jeg kom til at intaviuje X's hår mens du snakkede [...] Hun lænede sig bare lige indover ... og så var det der [X læner sig ind foran kameraet igen] og så var det der igen.*

[...]

Z læner sig frem mod kameraet og 'vrænger ansigt'

Billedet bliver uklart – zoomet helt ind på 'noget' [uvist hvad]– kamerabæreren bevæger sig rundt

Der grines i en længere [pause]

Y: *Nå, nå er det næse?* [zoomer ind på en næse]

Griner

Kameraet kører rundt

(Trans.b.o.B 020615)

Kjetil Sandvik peger på, hvordan netop kameraet 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. Kjetil Sandvik kalder det medieleg af 2. grad, når "børnenes mediebrug ikke blot giver dem et indholdsmæssigt reservoir at vælge fra [...] men hvor det er selve medieteknologien, der danner fundament for selve legen..." (Sandvik, 2008, p. 80). Det er karakteristisk for hele interviewet, at kameraet bruges til at skabe eufori. Kameraet *framer* situationen og inviterer til euforien ved at muliggøre forskellige former for overskridelse. Overskridelsens temporalitet er øjeblikket, der understøttes af kameraets mobilitet, når det håndholdt rykkes fra side til side, zoomer ind og ud og skaber momentane absurditeter som 'interview af hår', 'interview af næse' og skøre påfund som close-ups af øjne, næser, munde og blyanter på overlæben (som skæg). Børnenes tilgang til optagelserne var udpræget eksplorative, og ofte var det kameraet, der styrede interaktionsprocesserne og dermed blev konstituerende for, hvad der blev opdaget. Kameraet var på den måde både grænsesættende for udfoldelsen samtidig med, at det initierede aktiviteter eller processer,

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).

Børnene bruger kameraet, som var ‘ved-hånden’ til at udforske den sociale situation, de er placeret i. Og legen drejer sig ikke kun om kameraet, men det inviterer dem til at udforske både den materielle dimension (selv kameraets funktioner) og den sociale dimension, som de er sammen om. Processen er ifølge Bogost generisk og en omskrivning af situationen til leg. En forudsætning for legen er, at både tid, sted og roller omskrives, så legen kan finde sted. Omskrivningen til leg drejer sig om konteksten, hvortil tingenes tilstand eller bestemte brug knytter sig. Før børnene fik kameraet ihænde, var konteksten at ligne med en undervisningssituation, hvor børnene tegnede, hvad de var blevet bedt om. Men i det øjeblik, de tændte for kameraet, ændrede de konteksten, så pladsen rundt om bordet, hvor de sad og stod, blev en *lege-plads*. Der skulle ikke ryddes noget af vejen eller ændres på indretningen. Der blev med andre ord ‘plads til leg’, simpelthen fordi situationen blev styret på en ny måde. Bogost ville sige, at legen var i tingene, men antyder også den Gadamer’ske pointe, at legen leger tingene (og dermed opstår legen i og med tingene), men tingene opstår også (på ny) i og med legen. Tingene knytter sig til de sammenhænge og systemer, de indgår i. Kameraet er således både et teknisk redskab, der optager, hvad det peges i retning af, og som producerer stribevis af billeder. Men samtidig er det den ting, der er *playable* (Bogost, 2016, p. 117), som inviterer til leg og lader sig lege. Legen begrænses på den måde både af tingen og af de, der omskriver tingen. Bogost’s væsentligste pointe er, at leg ikke indgår i en dikotomi med arbejde, men heller ikke skal forstås som undergravende og oprørsk. Legen opstår altså ikke, fordi børnene er underlagt/undertrykt af skolede strukturer, eller fordi de ‘trænger’ til at ‘krudte af’ som følge af at have arbejdet med deres tegninger - men simpelthen blot fordi muligheden for omskrivning af konteksten opstår. (Bogost, 2016, p. 119). En anden pointe er, at ethvert sted på den måde potentielt kan være en grund til leg, og at alle ting kan leges. Grundens semantiske tvetydighed peger på det forhold, at legen implicit er *framet* af både intention og kontekst. Det betyder ikke, at alle ting eller steder uden videre kan bringes i leg. Processen er som nævnt generisk og kræver en form for omskrivning og begrænsning for også at kunne være ‘*an activity of freedom and pleasure and openness and possibility*’,

som Bogost udtrykker det i citatet ovenfor, men også en intention, eller en vilje til leg, hvor det, Skovbjerg kalder *legemodet*, indgår (Skovbjerg, 2017, p. 46). Dette bliver uddybet i diskussionskapitlet. Netop den egenskab ved legen, der har med omskrivning og begrænsning at gøre, viser sig i eksemplet med pigerne ovenfor, hvor det fremgår, at processerne er styrede af en begrænsning, der spatialt konstitueres af kameraets eksterne blik, indenfor hvilket en form for begrænset frihed udfoldes. Pigerne gør ikke lige, hvad det passer dem, men lige hvad der passer til den *legegrund*, de sammen med kameraet, tegninger, interviewformel og den øvrige kontekst får skabt. I den sammenhæng opstår den euforiske leg. Kameraet er derfor både noget særligt og ikke noget særligt. Det er, ifølge Bogost, en ting i lighed med andre ting (en grund til leg), der inviterer til at blive bragt i spil og til at lade sig lege (Bogost, 2016, p. 117), men samtidig er kameraet noget særligt i en sammenhæng, hvor digitale medier er temaet. Kameraets tilstedeværelse og egenskaber som teknologi gør det muligt at interessere sig for den form for *media literacy*, der opstår, men netop den 'lethed' og enkelhed hvormed det kan optages i legen, er en pointe, fordi det skaber utallige muligheder for, at *media literacy* kan opstå i hverdagen i børnehaveklassen. Det vil jeg bringe ind i de næste analyser af kamerabruget i børneoptagelserne.

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

Som det fremgår af ovenstående uddrag fra børnenes omgang med kameraet, er tilgangen udtalt eksplorativ. '*Prøv' lige'* gentages tre gange med henvisning til kameraet. Kameraet er ifølge Sandvik: "...et væsentligt kreativt værktøj i selve legen", hvor "kameraets 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, phantasmagoria, 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 betonedede 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 spillemekanismer 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 potentiale 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 spørgeteknik 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 ligning, der får deres hverdagsliv i børnehaveklassen til at 'gå op'.

Der tegner sig to centrale begreber, som vil blive yderligere undersøgt i analysedel III. Det drejer sig dels om det, der med en kombination af Bakhtins dialogiske princip og Skovbjergs legepraksisbegreb kan kaldes *dialogiske praksisser*, som børnene udøver i og med legen. Den dialogiske praksis er, som jeg har vist, karakteristisk for legen, der med Bogost's ord er en omskrivning af nuet. Dermed indikeres betydningen af tærskelkronotopet som den grund og det moment, der åbner mulighed for at sprog, ting, fortællinger og mennesker kan bringes i dialog og i leg - og generere forskellige stemninger, der knytter sig til den udøvede praksis. Når adgangen til digitale medier skaber muligheder for leg, opstår der dels det, jeg tidligere har benævnt *spielraum*, som er det andet centrale begreb. Det tyske ord *spiel* betyder både spil og leg, og på både dansk og tysk henviser det også til, at der skabes grund til leg, både fysisk og som gode grunde til leg. Der skal med andre ord dannes et fundament for den digitale leg, der i forvejen er en vigtig del af børns hverdagsliv, fordi det vil give anledning til at beskæftige sig med børnehaveklassebørns *media literacy*. Det betyder samtidig, at forståelsen af leg åbnes og ikke reduceres til at være middel i en anden sags (dannelse, udvikling, læring) tjeneste. At inkludere legemodet og de eksplorative dimensioner vil med al sandsynlighed netop betyde, at *adgangen* til digitale medier via *produktive og kreative processer* (som fx transformationer fra et medie til et andet og børneoptagelser), vil føre til *en indsigt i og forståelse af og for* digitale medier som en del af en mere ambitiøs *media literacy*-strategi i børnehaveklassen.

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. Analyserne 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

Som det er fremgået af de foreløbige analyser, trækker der sig nogle spor gennem materialet. En karakteristik ved etnografisk feltarbejde er generelt en åbenhed overfor 'feltet'. Det betyder, at mit feltdesign har været struktureret på en måde, der har givet en vis bevægelsesfrihed indenfor den ramme, der har været bestemt af min teoretiske indfaldsvinkel. Jeg er gået ind i feltet med et legeperspektiv på *media literacy*, som har været funderet i et fænomenologisk børneperspektiv med fokus på fortællinger og praksisser, hvor jeg især har været optaget af, hvordan børn oplevede deres digitale livsverden i børnehaveklassen. Konsekvensen af en tilgang, der ønskede fokus på, hvad børnene sagde om og gjorde med digitale medier, har ført til et forholdsvis løst struktureret design, hvilket igen har genereret et mangfoldigt materiale, som har fordret dels at arbejde metodisk eklektisk, dels at benytte forskellige analysestrategier. Analysedel I beskæftigede sig med analyser af åbningen af feltet, hvor samtaler med børnene, de voksnes mediebrug og en tilfældig opstået hændelse blev systematiseret og kategoriseret ved hjælp af *grounded theory*-strategier. Her anslog komparative analyser af hændelserne indsigter i børnenes måder at gribe øjeblikkets muligheder på som undersøgende og eksperimenterende omskrivninger af 'situationer' til leg. Der var også anslag af overskridelse, eufori og pjat - eller med Sutton-Smith's begreber 'play's frivolity' (Sutton-Smith, 1997, p. 203).

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.



Dette undersøgte jeg nærmere i anden del af feltarbejdet, hvor interventioner med tegne- og kameraforløb blev sat i værk. Børnene tegnede deres 'bedste spil' og blev sluppet løs med kamera. Analysestrategien var også her overordnet komparativ for at holde sammen på det meget komplekse materiale. Men børnenes tegninger som repræsentationer af deres spilverden blev analyseret med socialesemiotisk inspiration for at få en dybere forståelse af, hvordan de oplever den. Børneoptagelserne med kamera fandt sted mellem børnene og gav en idé om betydningen af tilgængelighed og understøttede samtidig ideen om, at omskrivninger til leg åbner for dialogiske praksisser og udforskning af det *vedhåndenværende*.

I tredje del af feltarbejdet gik jeg mere konkret til værks i min undersøgelse af børnehaveklassebørns 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 kun 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 Ipads 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 Ipads i skolen, tegnede der sig stærke meninger imod den idé:

#### **Børns udsagn for og imod computere og Ipads i skolen:**

<u>For:</u>	<u>Imod:</u>
<i>Fordi så ku man oss have det lidt sjovt (ML-int-3)</i>	<i>Fordi så kan man ikk koncentrere sig (ML-int-4)</i>
<i>Bruge det til at regne ud, hvad det gi'r og så kan man skrive det (ML-int-4)</i>	<i>Vi siger begge to nej, det er forbudt og så ka man heller ikke lytte efter og man bliver dum i hovedet (ML-int-4)</i>
	<i>Nej, så ka man næsten ikk høre efter og så skruer man alt for højt op og så hører x og y [de voksne] det måske (ML-int-6)</i>
	<i>Nej, for man er her jo egentlig for at lære noget (ML-int-5)</i>
	<i>Hvis man bare kigger på den (ipad) bliver man bare helt forvirret... vidste ikke hvad der skete – så'n (ML-int-5)</i>
	<i>'for så ville jeg bare rende over og spille' (et ikke nærmere defineret sted) (ML-int-2)</i>
	<i>Nogen ka finde på at tage dem og smadre dem på fliserne (ML-int-3)</i>

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 tilsyneladende 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 I-pads. Et par drenge ved, det ikke er deres 'yndlingspil' og tilføjer 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 dumme!) 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 billedet imidlertid noget anderledes ud. Børnenes omskrivninger af situationerne til leg muliggjorde inddragelse af de digitale medier som medspillere i processer, hvor det indbyrdes samspil og samarbejde spillede vigtige roller, ligesom en eksplorativ '*hva'nu hvis*'-tilgang skabte muligheder for både frivolt leg og overskridelse. Dette åbnede videre for børnenes undersøgelser 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 potentiale 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 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 børnehaveklassesammenhæng.

Det er således paradoksalt, at mens der på samfundsniveau 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. børnehaveklassebørnenes gøren, kunnen 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:

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

I to tilfælde sammenlignede børnene spillet med film og fremhævede det konkrete handlingsaspekt ved spillet. Spillet udmærkede sig ved, at man kunne 'gøre det' og ikke bare se og høre. Samtidig fremgår det eksplicit, at det særlige og tilmed gode ved spillet er, at man selv styrer og bestemmer. Denne dimension fremhæver legeforsker Carsten Jessen allerede i 2006 i en artikel med overskriften: 'Det bedste er, at man selv kan gøre noget' (Jessen, 2006, p. 20) om børns ønske om at være aktive, når de interagerer med digitale medier. Pointen er, at det ikke er nok, at kunne vælge mellem "...et antal nøje fastlagte, lineære fortælleforløb [...] der uden videre kan klistres uden på de fortælleformer, som vi kender fra tv, film og bøger". Jessen fremhæver i 2006 'kommunikation og deltagelse' som væsentlige tilføjelser til, hvad børn kan og gør på internettet og i computerspil. Børnene i min undersøgelse er inde på det samme, når de sammenligninger spil med andre medier

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 peges 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, sån så det er lidt det samme?

**Ego:** ja, synes du det? Jeg ved det ikke

**M:** Jeg synes ikke det er så meget det samme. I FIFA der skal man jo ikk 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... altså, 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: ”*sån så det er lidt det samme?*”. Jeg spurgte 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*”.

I den 6-åriges perspektiv er der stor forskel på at spille computerspillet *FIFA* og at spille fodbold i en klub, og forskellene knytter sig til kropslige handlinger, der udtrykkes med verber som *sidde, stå og løbe*, men også til handlinger, der knytter sig til et autonomt subjekt, hvor det at *bestemme* og *vælge* opleves som afgørende vigtigt. Drengen skelner de to aktiviteter fra hinanden ved de handlinger, der knytter sig dertil – ikke ved kategorier som ’virkelighed og repræsentation’ eller digital og analog. Han vurderede heller ikke den ene aktivitet som bedre end den anden; de er forskellige, fordi man *gør* forskellige ting. Fra drengens perspektiv drejede det sig om, hvad man kan gøre, når man indgår i regelbundne handlinger som at spille fodbold eller *FIFA*. Virkeligheden står ikke i modsætning til fiktionen, ligesom offline og online heller ikke tematiseres. Med et fokus på handlinger ser det ud, som om drengen udmærket forstår, at spil både ligner og ikke ligner virkeligheden. Spil er i den forstand blot en anden form for virkelighed. Virkeligheden defineres i denne sammenhæng af de handlinger, barnet udøver. Barnet er virkeligt tilstede, både når han spiller *FIFA* og fodbold i en klub og udøver de praksisser, der knytter sig til det ene eller det andet. Samtidig ved han også, at computerspillet er en iscenesat virkelighed ”*lidt ligesom film*”. Hans udsagn viser, hvordan den konkrete tilstedeværelse og de tilknyttede handlinger er definerende for hans oplevelse af virkeligheden. Men han ved også, at spillet er noget ”*der er lavet*” ligesom en film, hvor der skal ”*trykkes på knapper*” for at aktivere den handling, der udspilles på skærmen.

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**

Mimesis kaldes hos Aristoteles ’skabende gengivelse’ (Aristoteles & Helms, 1993, p. 14). Virkeligheden skal i klassisk aristotelisk forstand gengives i fiktion på nødvendig og sandsynlig vis for at være overbevisende og fremstille ’det almene’ (Aristoteles & Helms, 1993, p. 26). Det overbevisende har ikke noget med manipulation at gøre, men knytter sig

til troværdighed (etos), og Aristoteles hævder, at menneskets anlæg for at efterligne fra barndommen hører til menneskets natur (ibid. 15). Som det gode og særlige ved spillene fremhævede børnene en *gøren-dimension*, der drejer sig om at udføre handlinger: Hoppe, dræbe, surfe på tog, køre stærkt osv. Hos Aristoteles hænger det at udføre handlinger sammen med 'den fortællende handling' (Aristoteles & Helms, 1993, p. 25). Børnene i mit materiale gør i vid udstrækning, hvad de fortæller om. Handlinger og handling 'afbilder en enhed' (ibid. 25). Det viste sig i fortællingen om 'det megauhyggelige bamsespil', hvor handlinger (som håndens bevægelse nedover ansigt) og handlingen (spillets handling gengives i fortællingen om spillet) bliver en enhed. I ovenstående interview er det også handlingerne, der adskiller de to aktiviteter - fremfor kategorierne 'virkelighed og fiktion'. Begge dele er forankret i en virkelighed og har fastlagte regler, og begge dele er bestemmende for udfoldelsesmulighederne. Drengen fremhævede ikke, om det ene var bedre end det andet, men at der var forskel. Det er en vigtig pointe, at forskellen set fra børns position ikke drejer sig om 'et skel' mellem virkelighed og repræsentation og ikke indgår i en 'god-dårlig' dikotomi, men om hvad man kan og gør, når man indgår i bestemte regelbundne sammenhænge. Børnene kan godt 'gennemskue' medierne, fordi de ikke opererer med en forestilling om virkeligheden som et fænomen, hvis modsætning er fiktionen repræsenteret ved en virtuel dimension. I stedet har de med deres fokus på handlinger en forståelse af, hvordan f.eks. spil både 'ligner' og ikke 'ligner' virkeligheden. Når børnene får mulighed for at fortælle om deres spil, tegne dem og udføre bestemte handlinger i tilknytning til, fremgår det, at deres tilgang til 'digitale medier' for det første er forbundet med leg, og for det andet fremstår som en aristotelisk enhed af handlinger og handling. Spillet *FIFA* er ikke bedre end fodbold i klubben, det er noget andet, og vice versa. Det interessante i børns perspektiv er tilsyneladende, hvad man kan **gøre**.

Et fokus på mimesis forstået 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 virkeligt 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

spillenes mimesis er noget særligt, fordi forskellige sanseoplevelser knytter sig til at spille *FIFA*, se tv, gå til fodbold eller klæde sig ud som Super Mario. Legens mimesis er således også en gengivelse af virkeligheden som en enhed af handlinger og handling. I legen har handlingen ikke nødvendigvis plotkarakter som hos Aristoteles (med begyndelse, midte og slutning); handling kan opstå momentant i og med handlingerne. *Gøren-dimensionen* giver legen et fortrin i forståelsen af digitale medier og er betydende for, at børnene ikke 'skelner' mellem fiktion og virkelighed som to metaforisk adskilte og forskellige verdner. Børnene kan på udmærket vis gennemskue, at spil- og filmvirkeligheden er noget, der er lavet, og som derfor skaber en anden sanseoplevelse end den 'uden skærm'. Børnene skelner mellem 'med og uden skærm', når de skal fortælle, hvilke handlinger og handling, der knytter sig til det, man kan gøre. Det er altså 'skærmen' der afgør forskellen. Skærmens tilstedeværelse informerer med andre ord om, at andre handlinger og anden handling er mulig. Børnene forstod skærmen som det, der karakteriserede digitale medier.

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 udøve 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 reaktioner, 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 teori afsnittet 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 interpersonal 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 praksisser, 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<sup>47</sup> - 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 handlinger, 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 rutineret 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

---

<sup>47</sup> Det er forsidetegningen

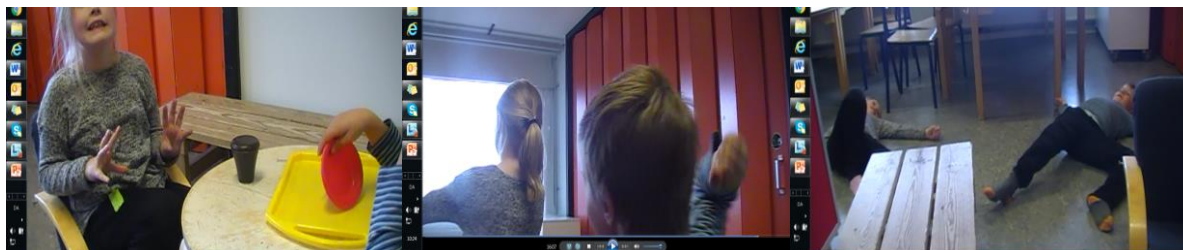
fik nye betydninger, og legen var i gang. Processerne er, som Bogost hævder, generiske og med Sfards ord et resultat af to komplementære størrelser; det kollektive og det individuelle: "that of individualization of the collective and that of collectivization of the individual" (Sfard, 2013, p. 8). Det 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.

Pigen (A) blev interviewet sammen med en dreng (J)<sup>48</sup>, og da bordet og stolene var blevet stillet op, satte drengen sig automatisk i en af stolene. A's aktion blev fulgt op af J's reaktion, og kommunikationen blev på den måde etableret i fællesskab og samarbejde. A fortæller om spillet, mens hun finder på det. Det ene fører til det andet gennem kæder af associationer, der både er bestemt af de ting, som forefindes i rummet, hendes viden om spil, hendes forestillingsevne og tilstedeværelsen af J og af mig som tilskuer. Hun bevæger sig ind og ud af to dimensioner; fortællingen om spillet og opførelsen af spillet. *Media literacy* gennem leg demonstreres her som praktiske handlinger og kommunikative bevægelser. A lagde ud med at bygge spillet (for transskription se bilag ML-int-2) og knyttede dermed ideen om spil til praktiske handlinger. Hun kaldte spillet 'Restaurant' og fortalte, at én laver "suppe og kaffe", men at det også er et gættespil og et madspil. Idet A organiserede tingene, blev de legeværdige, og J var implicit inviteret til at være med. Stolene leverede bogstaveligt talt en plads til ham, og han trådte uden tøven ind i rollen som gæst i spillet. Handlingen 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 handlingen som *make-believe*, og skiftede ydermere til grammatisk førdatid (*havde* bestilt suppe og kaffe), som en indikation af, at legen reflekteredes 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

---

<sup>48</sup> 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: *"Havregrød er blødt og slimet"*. I mellemtiden har J siddet og fingereret ved en plastic tallerken. 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 søvngænger; 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 om 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. Initialt 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 spillemekanismer ved at referere til 'baner', belønninger (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 handlinger, 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

konstituerer spillet. Børnene udforsker tingenes muligheder, men de udforsker også situationens muligheder - og her spiller kameraets blik en rolle. Da 'spillet' er slut, og de vil fortsætte restaurantlegen, siger A: "*Helle, kom lige med...*". Det vidner om, at min og kameraets tilstedeværelse er vigtig for, hvad legen kan blive til. Børnene kommunikerer og interagerer ikke kun indbyrdes; de gør det også med både kameraet og mig. De vender ofte front mod kameraet, og da A rejser sig fra stolen for at agere monster, signalerer hun ganske diskret med hånden, at jeg skal følge dem. På den måde viser hun, at hun både styrer og forstår situationen. Børnene kender mediets muligheder og begrænsninger, ligesom de kender spilverdenens potentiale. Kameraet skal dirigeres bestemte steder hen, og dets tilstedeværelse peger på et formodet eller forestillet publikum, som de optræder for. Igen *remixes* processer og medieudtryk på forskellige måder. Praksisserne er dialogiske på flere niveauer – medietekster, sprog og deltagere (J, kameraet og jeg) er alle i dialog for at få spillet til at 'fungere', ligesom tingene i rummet også er det. De dialogiske praksisser betyder, at *her og nu* kan omskrives til leg.

### 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 dårligt 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 bekymringsdebat, 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

(ikke overraskende) er en forudsætning for, at de kan inddrages i fortællinger, leg og andre kommunikative og produktive processer. Det lader også til, at børnene gennem brugen af digitale medier opnår forskellige former for forståelse af fænomenet; børnene forstår den spilverden, de tager aktivt del i ved de handlinger, der knytter sig til. Det viser, at det er vigtigt at skabe muligheder for leg, hvor digitale medier indgår på en eller anden måde. Børnenes omgang med tingene skaber ofte leg, og i legen reflekteres både handling og handlinger. Legens dialogiske praksis og *remix*-processerne, der knytter sig til den 'digitale leg', gør det muligt at udforske tingene i sociale og kommunikative processer. Legen rummer samtidig et potentiale for at udtrykke sig frit og selv bestemme.

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

De tolv korte interviews med børn i tre forskellige børnehaveklasser på den ene af de to danske folkeskoler, hvor mit feltarbejde fandt sted, åbnede felten. Det fremgik i lighed med senere undersøgelser, at børnene kom fra medierige hjem (Chaudron, 2015; Johansen & Larsen, 2016), og at deres mediekendskab især var knyttet til deres praktiske omgang med tingene, hvor de oftest ikke havde metaviden om digitale medier. Den sociale dimension ved deres mediebrug var fremtrædende, ligesom en mimesis-dimension, der har at gøre med, hvordan børnene forstår digitale medier som repræsentationer af virkeligheden, og hvor både æstetiske teknikker og narrative aspekter indgik. Det kontrære interview om spilapp'en *Hayday* viste, at der var noget særdeles produktivt ved den kontrære leg - det vil sige den leg, der skiller sig ud som frivol og karnevalesk.

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 filosofen 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

& Ejsing-Duun, 2013) og *spielraum*, som Ackermann nævner i en parentes (Ackermann, 2013).

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 potentiale 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.

Adgangen til digitale medier arbejdede jeg videre med i analysedel II, hvor jeg med tegninger og børneoptagelser opnåede indsigt i, hvordan en direkte adgang til digitale medier konsekvent førte til viden om børnenes indgående kendskab til både spil og spillemekanismer. Med en semiotisk analytisk tilgang kunne jeg udforske børnenes transformationsprocesser i tegningerne samt konstatere, at netop spilverdenen rummer righoldige muligheder for abstrakt og reflektiv tænkning, fordi den åbner for produktive *remixing*-processer, hvor mimesis i forskellige former optræder, æstetiske teknikker udøves og børnene bliver tegn- og billedmagere. Samtidig viste det sig, at deltagelse og udfoldelse i leg med digitale medier i høj grad drejede sig om at interagere med hinanden og samarbejde om at inddrage de ting, der var til rådighed. Børneoptagelserne understregede betydningen af at skabe 'spillerum' eller *spielraum*' og åbne legeførelser for konkret at skabe plads til legeretorikker af både frivol og fantasmagorisk art (Sutton-Smith, 1997) samt til legestemninger, der er både euforiske og opspændte (Karoff, 2013). 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 udøves, 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

mennesker kan bringes i dialog med hinanden. Det kan på én gang være både kaotisk og produktivt, men rummer frem for alt et potentiale for udforskning af de nærværende muligheder, hvor konteksten såvel som tingene og deltagerne spiller vigtige roller. Derfor vil *adgangen* til digitale medier via *produktive og kreative processer* - som fx transformationer fra ét medie til et andet og børneoptagelser - kunne føre til *en indsigt i og forståelse af* digitale medier som en del af en mere ambitiøs *media literacy*-strategi i børnehaveklassen.

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 væsenskræfter 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 børnenes 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), hvorfor 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 legehverdag 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 leg ikke kun forstås som et fænomen, der tjener andre formål (udvikling, læring og (ud)dannelse), men konceptualiseres med udgangspunkt i kulturteori om leg (Bateson, 1972; Huizinga, 1963 [1938]; Mouritsen, 1996; Sutton-Smith, 1997), æstetisk teori (Mikhail Bakhtin, 1981; Mihail Bakhtin, 1984; Jaques Derrida, 1966) og nyere legeteori, hvis ambition det er at skabe et sprog om leg, så vi bedre kan forstå og analysere legen (Bogost, 2016; Karoff, 2013; Skovbjerg, 2017).

Bearbejdningen af det empiriske materiale er analyser af, hvad der sker i børnehaveklassen på to danske folkeskoler, når digitale medier indgår - og hvordan børnene oplever 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*<sup>49</sup> 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 foretagende, 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 børnehaveklassen, 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 børnehaveklassen. *Media literacy* er et både stærkt og præcist udtryk for børnenes praksisser i omgangen med digitale medier, når der 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 børnenes 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 børnehaveklassen. 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

---

<sup>49</sup> *texere*=væve

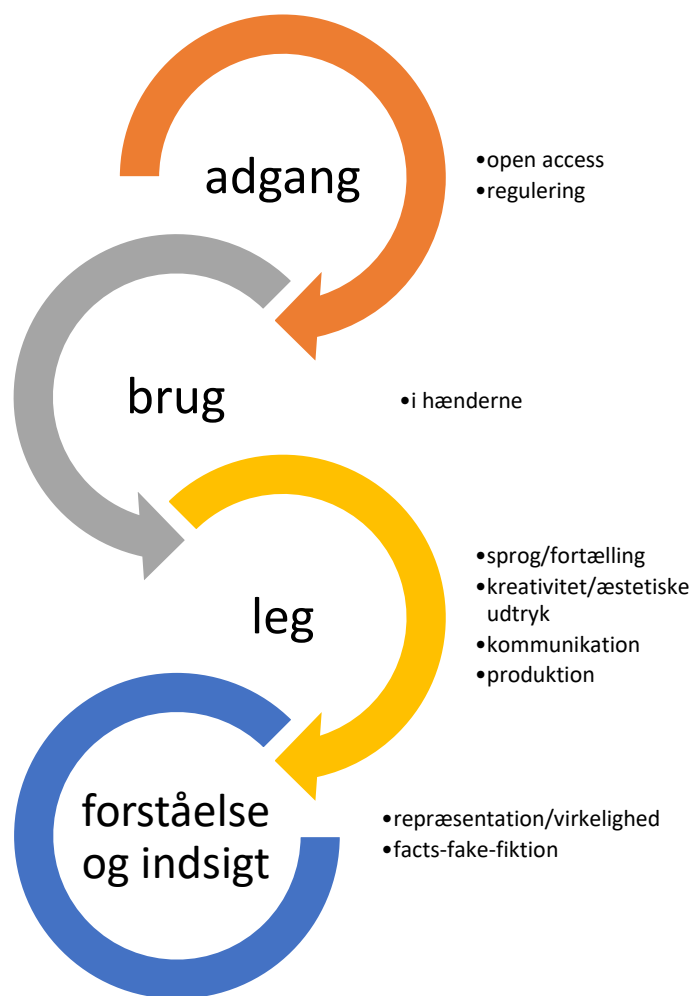
færdigheder, fx ved at fokusere på kodning. Disse tilgange er selvfølgelig også vigtige, men det helt afgørende for Drotner er, at vi bliver i stand til at guide børn til frit at kunne ytre sig. Hun anbefaler derfor et langt vægtigere fokus på det, hun kalder *creative skills*, idet hun mener, det vil 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. Børnehaveklassebørnene 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 egenverdi 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 'omstyrningen' af *Hayday*-interviewet.

Overføres denne indsigt til den treleddede 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 ibrugtagningen, 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 afslog 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 børns 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

udtryksformer som tegninger af 'spil' og 'børneoptagelser' med videokamera. Netop børnenes perspektiv på leg med digitale medier har vist sig at være frugtbart på flere måder. For det første har det givet en indsigt i forskellen på voksnes og børns omgang med digitale medier i børnehaveklassen og peget på den problematik, at mens børnenes tilgang er legende, men savner metaviden om digitale medier, mangler de voksne en mere nuanceret viden om leg. For det andet har det vist sig, at legen er både befordrende og produktiv i forhold til at skabe rum for *media literacy*. Legen er social og kommunikerende, og viden udveksles. Den skaber også muligheder for at afprøve, teste og eksperimentere med nye ting og former, fordi den har formel og improvisation som grundlæggende mekanismer. Ligesom spil har spilmekanismer, har leg legemekanismer, som virker befordrende for legen. Legens virkemidler ligner fortællingens: Metaforer og symboler, mimesis, parodier osv. *Remix*-processer er også en legemekanisme, ligesom *omskrivningen* 'kickstarter' legen. For det tredje tyder legens sociale og kommunikerende side på, at legen er en dialogisk praksis, hvor udveksling og videndeling foregår på mange niveauer. Den dialogiske praksis er særlig interessant i en *media literacy*-sammenhæng, hvor der er åbenlyse forskelle på, hvordan børn og voksne taler om, bruger og forstår digitale medier. Der er altså brug for et *spielraum* med fokus på dialogiske praksisser, som beskrevet ovenfor.

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 af '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 fordømmelse 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 vilde 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 kontrær 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 legeforsståelse 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 indsigter i børns digitale livsverden, eftersom den ofte udfoldes i den leg, der ikke er igangsat eller kendt af de professionelle.

Min eksplorative og multiteoretiske tilgang til børns leg med digitale medier i børnehaveklassen viste sig selv at facilitere leg. Man kan sige, det var en utilsigtet - men til gengæld produktiv - bivirkning ved studiet. Med baggrund i mine undersøgelsesmetoder foreslår jeg således at rammesætte børns leg med digitale medier ud fra principper, hvor deltagelse og divergent tænkning spiller vigtige roller i arbejdet med børns *media literacy*. I løbet af mine interviews med børnene opdagede jeg, hvordan de bygger en fælles forståelse op, når de fortæller, tegner eller filmer sammen. I f.eks. int-10 skaber børnene en fælles fortælling om deres spil med det anerkendende "ja, og...". Restaurantspillet i ML-int-2 bygges også op ud fra divergente principper, der ansporer den opfindsomhed, børnene lægger for dagen. De arbejder med andre ord i innovationsprocesser, præcis som styringsdokumenterne foreskriver, at de skal (Undervisningsministeriet, 2018), og de gør det 'af sig selv' i rammer, der faciliterer leg.

'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 kameraets 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 karakteristiske 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 hetereoglotte 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 spiltegninger. De fortæller 'med kroppen' om deres erfaringer med spillet. Én spærrer 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 tablet'en, når de spiller med den, for på én og samme tid at vise og fortælle, hvad spillet går ud på. De vipper 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 metaviden om begreber (hvad er medier?) og indhold (aldersdifferentierede PEGI-mærkninger), ligesom teknisk viden også er det. For ifølge filosofen Lars-Henrik Schmidt er viden et selvfølghedstab: "Et sagsforhold giver ikke sig selv længere, og det bliver muligt at problematisere det, man tog for at være en selvfølghed; 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 (opfind-spil-interviewet og i forbindelse med 'tegne-spil' hændelserne), at børnenes tilgang til at 'bygge' fortællinger er konsensusøgende 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 potentiale for en form for frihed til at gøre verden omvendt, som er forbundet med det kontrære, det karnevaleske og det frivole. 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 teori afsnittet 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 indsigter i den 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 det 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 centralt og afgørende i arbejdet med børnehaveklassebørns *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 øjeblikkets, 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

børnehaveklassehverdag. Derfor vil jeg for det første ikke erstatte et fremmedord med et andet, og for det andet er det danske ord *spillerum* metaforisk og i daglig tale synonymt med 'råderum' og 'handlefrihed', hvilket falder i tråd med væsenskriterierne for børnenes oplevelser af 'digital leg', jf. mit studie. Samtidig refererer verbet 'spille' til én af børnenes yndlingsbeskæftigelser, når det drejer sig om digitale medier, men muliggør samtidig en udvidet forståelse af spil, idet andre digitale medier også kan være 'i spil'. Implicit skaber forestillingen om *spillerum* således en form for *framing*, der potentielt leverer grund og grunde til leg.

### 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 børns perspektiver inddraget i langt højere grad i forståelsen og udviklingen af *media literacy*. Samtidig er feltet stadig en kampsplads, 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

- Ackermann, E. K. (2013). Growing up in the digital age: Areas of change. *tecnologias, sociedade e conhecimento*, 1(1), 119-132.
- Ackesjö, H. (2016). The Educational Positioning of the Preschool-Class at the Border between Social Education and Academic Demands: An Issue of Continuity in Swedish Early Education? *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 182-196.
- Albeck, U. (1939). *Dansk Stilistik*. København: Gyldendal.
- Alper, M. (2013). Developmentally appropriate New Media Literacies: Supporting cultural competencies and social skills in early childhood education. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 175-196. doi:10.1177/1468798411430101
- Andersen, P. Ø. f., & Kampmann, J. (1996). *Børns legekultur*. Kbh.: Gyldendal Uddannelse.
- Ariès, P. (1982). *Barndommens historie*. Kbh.: Nyt Nordisk Forlag.
- Aristoteles, & Helms, P. (1993). *Poetik* (Ny udgave ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his world*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and writing in one community*. London & New York: Routledge.
- Bateson, G. (1972). A Theory of Play and Fantasy. In *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Bateson, G. (2014). Mentale systemers økologi. In *Tekster om leg* (pp. 105-123). København: Akademisk forlag.
- Bazalgette, C., & Buckingham, D. (2013). Literacy, media and multimodality: a critical response. *Literacy*, 47(2), 95-102. doi:10.1111/j.1741-4369.2012.00666.x
- Blume, M. (2015). Ah, oh, nejjj - om eksperimentielle processer i æstetisk pædagogisk praksis. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 9(2), 1-19.
- Bogost, I. (2016). *Play Anything. The Pleasure of Limits, the Uses of Boredom, and the Secret of Games*.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (Eds.). (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*: SAGE Publications.
- Buckingham, D. (2003). *Media education. literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2004). *The Media Literacy of Children and Young People A review of the research literature on behalf of Ofcom*: Ofcom (www.ofcom.org.uk).
- Buhl, M., & Ejsing-Duun, S. (2013). En tegning af æstetisk. *Tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS*, 57, 55-71.
- Burn, A., & Richards, C. (2014). *Children's Games in the New Media Age. Childlore, Media and Playground*. Surrey, UK: Ashgate.
- Burnett, C., Merchant, G., Pahl, K., & Rowsell, J. (2014). The (im)materiality of literacy: the significance of subjectivity to new literacies research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1), 90-103. doi:10.1080/01596306.2012.739469
- Caillois, R. (2001 [1958]). *Man, Play and Games*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Carlsson, U. (2013). What is Media Literacy. Retrieved from <http://nordicom.statsbiblioteket.dk/mld/en/medialiteracy.html>
- Charmaz, K. (2012). The Power and Potential of Grounded Theory. *Medical Sociology online*, 6(3).
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Charpa, U. (2012). Synthetic Biology and the Golem of Prague: Philosophical Reflections on a Suggestive Metaphor. *Perspectives in Biology and Medicine*, 55(4), 554-570. doi:10.1353/pbm.2012.0036

- Chaudron, S. (2015). *Young Children (0-8) and Digital Technology, a qualitative exploratory study*. Retrieved from Luxembourg: Publications Office of the European Union:
- Clark, A., Flewitt, R., Hammersley, M., & Robb, M. (2014). *Understanding Research with Children and Young People*. London: SAGE Publications Ltd.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (Eds.). (2010). *Handbook of Research on New Literacies*. New York and London: Routledge.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, District of Columbia: Joseph Henry Press.
- Couldry, N. (2004). Theorising Media as Practice. *Social Semiotics*, 14(2), 115-132. doi:10.1080/1035033042000238295
- Darsø, L. (2011). *Innovationspædagogik: kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Derrida, J. (1966). Structure, Sign, and Play in the Discourse of the Human Sciences. In K. M. Newton (Ed.), *The Twentieth Century Literary Theory. A Reader*. United Kingdom: Macmillan Education.
- Derrida, J., & Bass, A. (2001). *Writing and difference* (Reprint ed.). London: Routledge.
- Dey, I. (2004). Grounded Theory. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practise*. London: Sage
- Donald, M. (1998). Hominid Enculturation and Cognitive Evolution. In C. Renfrew & C. Scarre (Eds.), *Cognition and Material culture: the archaeology of symbolic storage* (pp. 7-18). Cambridge, England: McDonald Institute Monographs.
- Drotner, K. (2018). Meeting change with creativity. In (pp. 221-225): NORDICOM.
- Drotner, K., & Erstad, O. (2012). Inclusive Media Literacies: Interlacing Media Studies and Education Studies. *International Journal of Learning and Media*, 4(2), 19-31. doi:10.1162/IJLM\_a\_00092
- Ehn, B., & Löfgren, O. (2006). *Kulturanalyser* (1. udgave ed.). Århus: Klim.
- Erstad, O. (2013). *Digital Learning Lives. Trajectories, Literacies, and Schooling*.
- Erstad, O. (2015). Educating the Digital Generation - Exploring Media Literacy for the 21st Century. *Nordic Journal of Digital Literacy*(Jubileumsnummer), 85-102.
- Erstad, O., & Amdam, S. (2013). From Protection to Public Participation. 20(2), 83-98.
- Fibiger, J., Lütken, G., & Mølgaard, N. (2001). *Litteraturens tilgange: metodiske angrebsvinkler*. København: Gad.
- Flewitt, R., Messer, D., & Kucirkova, N. (2015). New directions for early literacy in a digital age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 289-310. doi:10.1177/1468798414533560
- Freire, P. (1970). *Cultural Action for Freedom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Educational Review and Center for the Study of Change and Development.
- Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2010a). *New digital media and learning as an emerging area and "worked examples" as one way forward*. Cambridge: MIT Press.
- Gee, J. P. (2010b). *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and "Worked Examples" as One Way Forward*. Massachusetts Institute of Technology: The MIT Press.
- Gee, J. P., & Hayes, E. R. (2011). *Languange and Learning in the Digital Age*. London and New York: Routledge.
- Geertz, C. (1973). Thick description : toward an interpretive theory of culture. In
- Glasdam, S., Riis Hansen, G., & Pjengaard, S. (2017). *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område: indblik i videnskabelige metoder*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery og Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* New York: Aldine de Gruyter
- Green, B. (1988). Subject-specific literacy and school learning: a focus on writing. *Australian Journal of Education*, 30(2), 156-169.

- Gulløv, E., & Højlund, S. (2006). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gulløv, E., Nielsen, G. B., & Winther, I. W. (2017). *Pædagogisk antropologi: tilgange og begreber* (Vol. 2). København: Hans Reitzel.
- Gulløv, E., & Skreland, L. L. (2016). Ethnographic studies of young children. In J. Prior & J. Van Herwegen (Eds.), *Practical research with children*. New York: Routledge.
- Guvå, G., & Hyllander, I. (2003). *Grounded Theory – et teorigenererende forskningsperspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Halkier, B., & Jensen, I. (2008). Det sociale som performativitet - et praksisteoretisk perspektiv på analyse og metode. *Dansk Sociologi*, 3(19), 49-68.
- Hamesse, J. (1999). The Scolastic Model og Reading. In G. Cavallo & R. Chartier (Eds.), *A History of Reading in the West*. Amherst and Boston: University of Massachusetts Press.
- Hangaard Rasmussen, T. (2001). *Legetøjets virtuelle verden: Essays om legetøj og leg*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Hastrup, K. (2003). *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode* (K. Hastrup Ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (2004). *Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse* (K. Hastrup Ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (2007). *Kultur. Det fleksible fællesskab*. Århus: Aarhus universitetsforlag.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Aarhus: Klim.
- Hesse, P., & Lane, F. (2003). Media Literacy starts Young: An Integrated Curriculum Approach. *Young Children*, 58(6).
- Heywood, C. (2004). *Barndom. Børn og barndom i Vesten fra middelalderen til moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hjarvard, S. (2008). *En verden af medier. Medialiseringen af politik, sprog, religion og leg*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hochsmann, M., & Poyntz, S. R. (2012). *Media Literacies. A critical introduction*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The Active Interview*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Huizinga, J. (1963 [1938]). *Homo Ludens*. København: Gyldendal.
- Husserl, E. (1997). *Fænomenologiens idé*. København: Reitzel.
- Huysen, A. (1986). *After the great divide: modernism, mass culture, postmodernism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ihde, D. (2010). *Heidegger's Technologies: Postphenomenological Perspectives*. New York: Fordham University Press.
- Ito, M. (2010). *Hanging out, Messing around, and Geeking out. Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Jackie Marsh, Giovanna Mascheroni, Victoria Carrington, Hólmfríður Árnadóttir, Rita Brito, Patricia Dias, . . . Trueltzsch-Wijnen. (2017). The Online and Offline Digital Literacy Practices of Young Children. A Review of the Literature. Retrieved from <http://digilitey.eu> website:
- James, A., Jenkins, C., & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. London: Polity Press.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York and London: New York University Press.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*: MIT Press.
- Jensen, I. (2017). Mobilen er med alle vegne – et praksisteoretisk bud på kulturbegrebet. *Tidsskrift for Professionsstudier*.
- Jessen, C. (1995). Computeren i børnehaven. Rapport fra et forsøgsprojekt *Tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS*, 35.



- Jessen, C. (2006). "Det bedste er, at man selv kan gøre noget". In *Når børn møder kultur: en antologi om formidling i børnehøjde*. Kbh: Børnekulturens Netværk.
- Jessen, C. (2008). Lærings spil og leg. In L. B. Andreasen, B. Meyer, & P. Rattleff (Eds.), *Digitale medier og didaktisk design: Brug, erfaringer og forskning* (pp. 46-63). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Jessen, C., & Balslev, C. (2003). Børnekultur, leg, læring og interaktive medier. Retrieved from Johansen, S. L. (2011). Medialiseret legepraksis i børns hverdagsliv. Hvad betyder det at være digital native? . *Barn*, 3-4, 111-129.
- Johansen, S. L. (2014). *Børns liv og leg med medier*. Frederikshavn: Dafolo.
- Johansen, S. L. (2016). Den medialiserede leg. In S. Hjarvard (Ed.), *Medialisering. Mediernes rolle i social og kulturel forandring* (pp. 103-123). København: Hans Reitzels Forlag.
- Johansen, S. L., & Karoff, H. S. (2015). Leg, legepraksis og nye medier. In E. Brandt (Ed.), *Digital pædagogik*. Aarhus: Systime.
- Johansen, S. L., & Larsen, M. C. (2016). *Digitale medier i småbørnshøjde. Om 0-8-åriges brug af digitale medier i hjemmet*. Retrieved from København:
- Juncker, B. (1998). *Når barndom bliver kultur*. København: Forlaget Forum.
- Juncker, B. (2013). *BØRN OG KULTUR I NORDEN. Nordiske forskningsperspektiver i dialog*. København: BIN Norden.
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, H. H. (2012). Er børnelitteratur egentlig for børn? . In K. E. Knudsen (Ed.), *Hvad gør vi med børnelitteraturen?* Odense: Syddansk Univeristetsforlag.
- Kampmann, J., & Børnerådet. (1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. Kbh.: Børnerådet.
- Kampmann, J., Rasmussen, K., & Warming, H. (2017). *Interview med børn*: Hans Reitzels Forlag.
- Karoff, H. S. (2013). *Om leg: legens medier, praktikker og stemninger* (1. udgave ed.). Kbh: Akademisk Forlag.
- Karoff, H. S., & Jessen, C. (2014). *Tekster om leg*. København: Akademisk Forlag.
- Kirschner, P. A., & Bruyckere, P. D. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142.
- Klitmøller, J., & Sommer, D. (2015). *Læring, dannelse og udvikling*: Hans Reitzels Forlag.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design* (2. ed.). New York: Routledge.
- Kulturstyrelsen. (2015). *Den mediekompetente borger*. Retrieved from [http://www.kulturstyrelsen.dk/fileadmin/user\\_upload/dokumenter/medier/Mediernes\\_udvikling/2014/Specialrapporter/Media\\_Literacy/Baggrundsnotat-Media\\_literacy\\_i\\_DK.pdf](http://www.kulturstyrelsen.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/medier/Mediernes_udvikling/2014/Specialrapporter/Media_Literacy/Baggrundsnotat-Media_literacy_i_DK.pdf)
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices & Classroom Learning*. Berkshire, England: Open University Press.
- Lindhardt, M. (2014). Fænomenologien i Antropologien. *Tidsskriftet Antropologi*.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Cambridge, UK: polity.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Olafsson, K. (2011). *EU kids online II: Final report 2011*. Retrieved from London: <http://eprints.lse.ac.uk/39351/>.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2006). Does Advertising Literacy Mediate the Effects of Advertising on Children? A Critical Examination of Two Linked Research Literatures in Relation to Obesity and Food Choice. *Journal of Communication*, 56(3), 560-584. doi:10.1111/j.1460-2466.2006.00301.x
- Macdonald, D. (1953). A Theory of Mass Culture. *Diogenes*, 1(3), 1-17.
- Marsh, J. (2006). Emergent Media Literacy: Digital Animation in Early Childhood. *Language & Education: An International Journal*, 20(6), 14pp.
- Marsh, J. (2011). Young Children's Literacy Practises in Virtual World: Establishing an Online Interaction order. *Reading Research Quaterly*, 46(2), 101-118.

- Marsh, J. (2012). Children as knowledge brokers of playground games and rhymes in the new media age. *Childhood*, 19(4), 508-522. doi:10.1177/0907568212437190
- Marsh, J. (2014). Puposos for literacy in children's use of online virtual world *Club Penguin*. *Journal of Research in Reading*, 37(2), 179-195.
- Marsh, J. (2015). *Exploring Play and Creativity in Pre-Schoolers' Use of Apps: Final Project Report*. Retrieved from
- Marsh, J., & Bishop, J. (2014). *Changing Play. Play, media and commercial culture from the 1950s to the present day*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Marsh, J., & Burke, A. (2013). *Children's Virtual Play Worlds*. New York: Peter Lang.
- Marsh, J., & Hallet, E. (2008). *Desirable Literacies. Approaches to Language & Literacy in the Early Years*. London: SAGE Publications Ltds.
- Merchant, G. (2013). The Trashmaster : literacy and new media. *Language & Education: An International Journal*, 27(2), 144-160. doi:10.1080/09500782.2012.760586
- Mouritsen, F. (1996). *Legeskultur*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Mouritsen, F. (2002). Child Culture – play culture. In F. Mouritsen & J. Qvortrup (Eds.), *Childhood and Children's Culture*. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Mouritsen, F. (2003 ). Æstetisk refleksivitet og refleksionstyper i børns former for narrative udtryk og leg. In J. W. Gleerup, Finn (Ed.), *Pædagogisk forskning og udvikling*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Nielsen, A. M. (2013). Børnetegninger som forskningsmateriale. In K. Rasmussen (Ed.), *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier: en antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Nyboe, L. (2009). *Digital dannelse. børns og unges mediebrug og -læring inden for og uden for institutionerne*. København: Frydenlund.
- Pink, S. (2013). *Doing Visual Ethnography* (3. ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Postman, N. (1982). *The disappearance of Childhood* New York: Dell.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- Propp, V. (1975). *Morphology of the folktale* (2. 5. printing ed. Vol. 9;10;). Austin, Tex: University of Texas Press.
- Rasmussen, K. (2013). *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Rasmussen, T. H. (2002). Legens Poetik. Platon og Aristoteles om leg. *Psyke og Logos*, 23, 360-380.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A developement in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 245-265.
- Resnick, D. P., & Resnick, L. B. (1977). The Nature of Literacy. *Harvard Educational Review*, 47(3).
- Reynolds, M. R., & Milner, S. (1998). Preschoolers on Camera: Using Video to Explore Emergent Literacy. *Dimensions of Early Childhood*, 26(1).
- Rowell, J., & Pahl, K. (2015). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. London & New York: Routledge.
- Ryan, P. J. (2008). How New Is the "New" Social Study of Childhood? The Myth of a Pradigm Shift. *Journal of Interdisciplinary History*, 38(4).
- Rönnerberg, M. (2008). Medieleg. Del 1 og 2. *Tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS*, 53.
- Sandvik, K. (2008). Medieleg af 1. og 2. grad. *Tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS*, 53.
- Schiermer, B. (2013). *Fænomenologi. Teorier og metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schiller, F. (1967). *On the Aesthetic Education of Man*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, L.-H. (1994). *Det videnskabelige perspektiv: Videnskabsteoretiske tekster* (2. oplag ed.). København: Akademisk Forlag.
- Sfard, A. (2013). *Participationist discourse on mathematics learning* Paper presented at the 17è école d'été de didactique des mathématiques. , Nantes

- Shilling, W. A. (1997). Young children using computers to make discoveries about written language. *Early Childhood Education Journal*, 24(4), 253-259. doi:10.1007/BF02354842
- Shusterman, R. (1992). *Pragmatist aesthetics: Living beauty, rethinking art*. London: Blackwell.
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research*: Sage.
- Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på leg*: Turbine Akademisk.
- Skovbjerg, H. M. (2017). Idéhistoriske perspektiver på leg. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4.
- Sommer, D. (2010). *Børn i senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D., Samuelsson, I. P., & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspective in Theory and Practise*. Heidelberg, London, New York: Springer.
- Sommer, D., & Winther-Jensen, T. (2018). Leg. In *Den Store Danske, Gyldendal*. Hentet 28. maj.
- Sonne-Ragans, V. (2012). *Anvendt Videnskabsteori*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Steinkuehler, C. (2010). Digital Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(1).
- Steinsholt, K. (2002). *Let som en leg?: veje ind i legens og tolkningernes verden*. Århus: Klim.
- Strandgaard Jensen, H. (2017). *From Superman to social realism: children's media and Scandinavian childhood* (Vol. 6). Amsterdam: John Benjamins Publ.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory: A Personal Journey and New Thoughts. *American Journal of Play*, 82-125.
- Swidler, A. (2001). What anchors cultural practises. In K. K. C. Theodore Schatzki, Eike von Savigny (Ed.), *The Practise Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- Søndergaard, K. D., & Hasse, C. (2012). *Teknologiforståelse - på skoler og hospitaler*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag.
- Thomas, M. (2011). *Deconstructing Digital Natives* (M. Thomas Ed.). New York and London: Routledge.
- Toft, H. (1999). Folklore - booklore - medialore. *Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole*(Tema: Veje ind i skriftkulturen), 117-135.
- Toft, H., & Knudsen, K. E. (2016a). *Mouritsens metode 1 - en børnekulturforskers arbejde 1972-2012*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Toft, H., & Knudsen, K. E. (2016b). *Mouritsens metode 2 - en børnekulturforskers arbejde 1972-2012*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- UN, & UNESCO. (2013). *Framework and Plan of Action for The Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy (Gapmil)*.
- Undervisningsministeriet. (2018). *Læseplan for børnehaveklasse*. Retrieved from [https://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20b%C3%B8rnehaveklasse\\_o.pdf](https://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20b%C3%B8rnehaveklasse_o.pdf)
- Willett, R. (2015). Children's Media-referenced Games: The Lived Culture of Consumer Texts on a School Playground. *Children & Society*, 29(5), 410-420. doi:10.1111/chso.12067
- Winther, I. W. (2006). *Hjemlighed - kulturfænomenologiske studier*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Winther, I. W. (2013). Children's everyday lives (re)constructed as variable sets of field bodies - Revisiting the exotic remote island – a case study. *Nordic Studies in Education*, 33(2), 112-122.
- Winther, I. W. (2016). "Hvis noget skulle være anderledes, så skulle børnene også kunne bestemme" : børns fortællinger om, hvordan de har mærket, forstået, hørt og deltaget i reformen. *Unge pædagoger*, 77(1), 63-73.
- Wohlwend, K. E. (2009). Early adopters: Playing new literacies and pretending new technologies in print-centric classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 117-140.
- Wohlwend, K. E. (2011). *Playing Their Way into Literacies: Reading, Writing, and Belonging in the Early Childhood Classroom*. Language & Literacy Series: Teachers College Press.

- Wohlwend, K. E. (2015). One Screen, Many Fingers: Young Children's Collaborative Literacy Play with Digital Puppetry Apps and Touchscreen Technologies. *Theory Into Practice*, 54(2), 154-162.
- Wolfe, S., & Flewitt, R. (2010). New Technologies, New Multimodal Literacy Practices and Young Children's Metacognitive Development. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 387-399.
- Zahavi, D. (2007). *Fænomenologi* (3. opl. ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Roskilde Universitetsforlag.
- Ziehe, T. (1998). God anderledeshed. *Tidsskrift for børne- & ungdomskultur*, 64-76.
- Øksnes, M. (2012). *Legens flertydighed : børns leg i en institutionaliseret barndom*. København: Hans Reitzel.
- Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2014). Lek - det som gjør livet verdt å leve! In T. H. Rasmussen (Ed.), *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår*. Bergen: Fakkbokforlaget.
- Aarsand, P. (2016). Children's media practices: challenges and dilemmas for the qualitative researcher. *Journal of Children and Media*, 10(1), 90. doi:10.1080/17482798.2015.1121894

## 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 bevirker, at nærværende afhandling drejer sig om de yngste børns 'digitale leg i skolen'.

Afhandlingen placerer sig i det paradigmatisk felt, der opstod i 80'erne og 90'erne, hvor barndomssociologien tog en markant drejning med nyklassikeren indenfor feltet *Theorizing Childhood*. I samme periode blev børnekulturstudier i Norden også etableret som forskningsfelt med BIN i 1988. Ideerne drejede sig om at forstå børn som *beings* fremfor (kun) som *becomings*, dvs. at forstå børn som aktive deltagere i deres eget liv og dermed også interessere sig for den folklære eller børneorganiserede, til tider vilde og ustyrlige leg, der knyttede sig til. Den socio-kulturelle videnskabelige position indebærer, at også et uddannelsespædagogisk begreb som *media literacy* bliver forstået fra en deltagelsesposition, hvor børns hverdagsliv og dermed leg indgår.

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 udøves, 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 medieteoretisk 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

fordrer en eklektisk tilgang. Med et deltagelsesperspektiv på *media literacy* og leg samler afhandlingens videnskabsteoretiske ramme sig om en fænomenologisk inspireret kulturanalyse, hvor det kulturanalytiske perspektiv mere specifikt er praksisteoretisk. Afhandlingens epistemologi baserer sig på barndoms- og mediesociologiske mikroperspektiver på børns legepraksisser i en børnehaveklassehverdag, hvor digitale medier indgår som ting eller fortællinger. Det betyder, at jeg har udført et etnografisk feltarbejde blandt børn og voksne på to skoler i fem børnehaveklasser og to forårs-SFO'er, hvor både deltagerobservationer, samtaler og interviews indgik. Undervejs blev det nødvendigt at ændre feltdesignet for at kunne inddrage digitale medier mere systematisk, hvilket førte til, at et mindre interventionsstudie blev gennemført i samarbejde med de professionelle i børnehaveklassen. Den metodiske kompleksitet betyder, at der er blevet genereret et rigt og varieret materiale, hvor også børns tegninger og videooptagelser indgår. I bearbejdningen af det empiriske materiale har jeg derfor benyttet to overordnede analysestrategier; den ene er inspireret af *grounded theory*, den anden af etnologisk kulturanalyse. Begge analysestrategier er fænomenologisk inspirerede, og interessen samler sig om deltagernes livsverden og de handlinger, der knytter sig dertil. Afhandlingens bidrag er dermed at skabe en teoretisk funderet forståelse af *media literacy* gennem børns leg, som den udfolder sig i børnehaveklassens hverdag og virkelighed, samt af børnenes deltagelse i og perspektiv på legepraksisser, hvor digitale medier indgår.

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 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.

## 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'

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

**2 – Deltagerobservationer i klasserum:** 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
- Subwaysurf1, ...
- Hulk1, ...
- Make-upspil,...
- Ormespil,...
- Bamsespil,...

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:

Beskrivelse:	Varighed	Referencekode:
Interviews af børns oplevelse af 1) at have adgang til medier, 2) forstå forholdet	18:12 min.	ML-1
	13:53 min	ML-2

mellem repræsentation og virkelighed samt 3) hvordan de ville lave deres eget spil.	10:30 min.	ML-3
	8:10 min.	ML-4
	18:06	ML-5
	18:11	ML-6

## Bilag 2 Statistik: Tegne-spil forløb 2014/15

2014: to børnehaveklasser

2015: tre børnehaveklasser og to forårsSFO'er

I alt 88 identificerede tegninger:

### Statistik:

Spillets børnenavn	Navn	Platform	Dreng/pige	antal
Bamsespillet	Five Nights at Freddy's	Tablet	Dreng	II
Pingvinspillet	Penguin	Tablet	Piger	IIII
Minecraft	Minecraft	Tablet, pc,	Dreng + 2 piger	IIIIIIIIIIIIIIIIII (18)
Fifa – fifa 15 – fodboldspillet	FIFA	Konsol	Dreng	IIIIIIIIII (11)
Slåsspil	?		Dreng	II
Little Petshop	?		Pige	I
Bindesnørebåndspil	?		Pige	I
Selvopfundet spil	? (makeup-spil)	Tegning	Piger	II
Skydespil	?		Dreng	II
	My Tom	Tablet	Pige	I
Togspillet/Subway surf	Subway surf	Tablet	Piger	IIII
Tegnespillet	?	Tablet	Piger	II
Laborantnd man	?		Piger	II
Robotspillet	WWR		Dreng	II
Reimand	Rayman legends		Dreng/pige	II
Pingvinsspillet	Crossy Cross	Tablet	Piger	III
Skylander	Skylander		Dreng	II
Gta	Gta	Tablet, konsol	Dreng	III
Mario- super mario		Tablet, konsol	Dreng/pige	III
Sin mors ipad			Dreng	I
Dinosaurspillet				I
Pokemon		Kort/film/spil	Dreng	II
Hulk	Lego super heroes	Tablet	Dreng/pige	IIIII
Just dance			Pige	I
Bowlespillet	Wii-bowling	Konsol	Dreng	I
Cirkusspillet			Pige	I
Hoppespil			Pige	II
Frisørspil			Pige	I
Menneske-bliver-spist-spil	Hungry shark		Dreng	I
Bondegårdsspil			Pige	I
My little pony/hestespil			Pige	II
Hello kitty		Spil?	Pige	I
Temple Run		Tablet	Dreng	II
Ormespillet	?	?	Pige	I

## 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)