

Børns mediebrug, hverdagslivet og pædagogikken

Niels Kryger

Denne artikel handler om hvordan konkret viden om børns brug af medier i fritiden kan bidrage til forståelse af de pædagogiske udfordringer skolen står over for (min reference er primært den danske folkeskole).

En af baggrundene for det er at jeg igennem de sidste snart 4 år har deltaget i et forskningsprojekt "Pigers og drenges hverdagsliv og mediekultur". I dette projekt har vi fulgt 24 danske børn i tre geografiske områder i Danmark i en 3 årig periode (1998-2001). Vores intention har været at studere børns mediebrug i et hverdagslivsperspektiv. Vi har interesseret os for hvad medierne gør ved børnene og hvad børnene gør ved medierne, og hvordan mediebrugen spiller sammen med øvrige forhold i deres liv. En af hensigterne har været at bidrage til forståelse af uddannelsens rolle og funktion.

Halvdelen af de børn vi har fulgt var ved projektets start 8 år og følgelig 11 år ved afslutningen. Den anden gruppe har vi fulgt fra de var 12 til de var 15 år. Alle de børn vi har fulgt går i den danske folkeskole.¹

¹ Det er et 5 årigt forskningsprojekt (1997-2002) med titlen: "Pigers og drenges hverdagsliv og mediekultur – I spændingsfeltet mellem det globale og det lokale". Projektet er støttet af de danske forskningsråd under forskningsprogrammet: "Børn og velfærd". Alle projektmedlemmer er oprindeligt fra Danmarks Lærerhøjskole der fra sommeren 2000 blev fusioneret ind i Danmarks Pædagogiske Universitet. Vi er fire forskere der har stået for dataindsamlingen. Det er lektor Birgitte Tufte, kandidatstipendiat Ole Christensen, lektor Herdis Toft. Desuden har Ulla Ambrosius Madsen været tilknyttet med en mindre del. Vi har fungeret i to par der hver har fulgt 12 børn. Birgitte Tufte og Ole Christensen har udgjort den ene enhed. Jeg har sammen med Herdis Toft udgjort den anden. Ole Christensen og Birgitte Tufte har i bogform sammenfattet dele af deres erfaringer (Christensen og Tufte 2001).

Det meste af empiriindsamlingen har fundet sted i børnenes hjem, og det er der god logik i af den simple grund at en stor del af deres (for)brug af medier finder sted her. I relation til den pædagogiske problemstilling er der også god logik i at sætte fokus på sammenhænge uden for de institutioner der driver pædagogik. Det kan måske synes mindre indlysende og skal derfor have nogle ord med på vejen.

Vi har kaldt vores tilgang kulturanalytisk hvilket bl.a. indebærer interesse for de konkrete tegn, symboler og fortællinger, som børn bruger i deres søgen efter at skabe betydning og mening i deres hverdagsliv. I dette lys har vi også anskuet mediebruget, fordi vi anser medierne for vigtige kilder til tilværelsestolkninger for tidens børn. Mediernes fortællinger og symboler mv. er tilbud som børnene kan bruge som råstof til deres egne kulturskabende aktiviteter. Et tilbud som de med forskellig styrke formår at gøre brug af.

Vi har ikke på forhånd valgt et bestemt medie, men derimod rettet søgelyset mod medierne efterhånden som de dukkede op hos børnene.

Vi har benyttet mange forskellige metoder i empiriindsamlingen. Ved besøgene i børnenes hjem havde vi rollen som familiens – primært barnets – gæst, og fra den position foretog vi bl.a. deltagerobservation og samtaler (interview) med børnene og deres forældre. Nogle gange forældre og barn hver for sig og andre gange hele familien samlet.

Nogle første indtryk fra empirien

Vi har afsluttet dataindsamlingen i forsommeren 2001 og er i gang med analyse af materialet. Det følgende giver nogle førstehåndsindtryk.

Den store hastighed hvormed medietyper og medieprodukter bliver skiftet ud og erstattet af nye er slående. Der var ingen der havde mobiltelefoner da vi besøgte børnene den første gang i efteråret 1998. Vi havde end ikke fantasi til at spørge efter mobiltelefoner i et spørgeskema vi udformede ved starten af projektet. I den sidste besøgsrunde (forsommeren 2001) hørte mobiltelefonen med til ”standard udstyr” for de 14-15 årige og også for de fleste 11 årige (de to aldersgrupper i undersøgelsen). De fleste af dem kunne med stor kompetence fortælle om hvordan de sendte SMS beskeder og downloadede ringetoner fra nettet, og de havde undersøgt markedet så de havde en plan for hvad deres næste model skulle være for en.

Spice Girls var et hit blandt mange af pigerne i efteråret 1998. Tre år efter kunne de samme piger med overbærenhed se tilbage på deres "Spice Girls' periode". Mellem vores første og andet besøg havde mange af de drenge der ikke allerede havde en playstation skaffet sig en (populær julegave i 1998), og selv om aktiviteten med at spille spil har holdt sig for flere af drengene gennem det meste af indsamlingsperioden, så har de jævnligt udskiftet i de konkrete spil de har brugt. Spil til computere og playstation har en forældelsestid på ca. 3 måneder.

Hvis man som forskningsprojekt har ambition om give et billede af børns mediebrug gennem de konkrete medier og produkter de benytter, står man i fare for at være håbløst uaktuel medmindre man har en journalistisk hurtighed i formidlingen af sine resultater. For næsten inden man er kommet hjem og har skrevet sine noter rent og måske skrevet ud fra et interview, har informanten sandsynligvis allerede skiftet sin gamle mobil ud med en ny model (i skrivende stund har Nokia tilsyneladende størst appel), eller de har kastet sig over en ny aktivitet eller en ny musikgruppe.

En af de forskningsmæssige udfordringer er derfor at se mønstre bag de enkelte hurtige skift. Som jeg ser det nu, er et af de mest markante træk netop den store udskiftningshastighed. Men et slående træk er også den øgede kommunikation og oplevelse af "fællesskab" med andre børn/unge som etableres ved at de benytter de samme medier, og ofte også gennem den konkrete etablering af netværk og kommunikationskanaler der ikke er bundet af stedet. Det sker gennem chat, spil på internet og gennem mobiltelefon. Men det sker også gennem fjernsynet som er med til at skabe fælles referencer.

Set fra én synsvinkel er det et børne- og ungdomsfællesskab – en børne/ungdomskultur om man vil – der etablerer forbindelser på tværs af lokalområder og landegrænser.

En anden synsvinkel er at der er tale om producenter der med stort held har lanceret produkter som børn og unge over hele den vestlige (og dele af den øvrige) verden køber i stort tal som om det skete efter en fælles drejebog.

Jeg vil lade de to synsvinkler stå som mulige indgange til at anskue børnenes mediebrug. I den videre bearbejdning af materialet er det hensigten gennem hverdagslivstilgangen at komme tættere på hvordan den konkrete brug af medier indgår i børnenes øvrige livspraksis.

I det følgende vil jeg følge det pædagogiske spor ved at forlade det aktuelle projekt og spørge til hvordan og hvorfor medier er kommet på den pædagogiske dagsorden.

Medier på den pædagogiske dagsorden

Skolen er igennem snart mange år blevet stadig mere kritiseret for ikke i tilstrækkeligt omfang at inddrage lyd- og billedmedier og multimedier (Buckingham & Sefton-Green 1994, Tufte 1998). Men der har også været officielle initiativer for at fremme medieområdet. Således nedsatte det danske statsministerium i 1996 et udvalg der skulle kortlægge og vurdere børn og unges brug af massemedier, og samtidig blev udvalget bedt om at vurdere og anbefale hvordan ”medierne i højere grad end i dag kan blive sociale, kulturelle og politiske ressourcer for børn og unge”. (Betænkning 1311 1996)

Betænkningens synspunkt er at medierne har en vigtig rolle i de demokratiske processer. De er vigtige for at kunne komme til orde og skaffe sig indflydelse. Der argumenteres for at mediekompetencer er blevet ”stadig mere centrale for at kunne orientere sig i og deltage i samfundslivet”. Udvalget mener at det kræver en målrettet pædagogisk indsats at udvikle mediekompetencer. Der argumenteres for at ligesom man kan tale om (funktionel) analfabetisme inden for tekstmediet, kan man tale om en slags analfabetisme på billedområdet, i betænkningen kaldet ”billedblindhed”. Med andre ord er argumentationen at mennesker ikke automatisk bliver bevidste om billeders virkemidler, herunder billedmanipulation, selv om de daglig bruger mange timer foran fjernsynet.

Den centrale problemstilling er efter Medieudvalgets opfattelse, at skolen ikke har været i stand til at opfange et videns- og kompetenceområde, som er blevet stadig vigtigere både som fundament for arbejdslivet og som fundament for demokratisk medleven i samfundet, og dette er et alvorligt problem der skal løses. (Betænkning 1311 1996:51)

Ifølge betænkningen er det altså et alvorligt problem hvordan skolen kan blive i stand til at opfange det videns- og kompetenceområde der er knyttet til medierne. Der peges på at der skal bygges bro mellem ”skolens kultur og fritidens mediekultur”. Som pædagogisk løsning anbefales det at der indføres et obligatorisk selvstændigt fag, ”medier”, i grundskole, gymnasium og på seminarier (læreruddannelsen) (s. 67).

Denne betænkning kan ses som et tegn på at mediernes rolle og medieundervisningen for alvor er kommet på den officielle dagsorden i Danmark både i kulturpolitikken og i pædagogikken. Det er nu 5 år siden,

og siden da er der sket et boom i antallet af computere på danske skoler, og stort set alle steder er der siden da etableret internetopkobling. Så danske børn har i skolen ganske gode muligheder for at arbejde med "nye medier". Gennem computere har de ikke bare adgang til internettet, men også til arbejde med lyd-, billede- og multimedier. Endvidere har flere og flere skoler og kommuner lavet medielæseplaner og iværksat programmer for arbejdet med lyd- og billedmedier².

På en måde er der altså sket meget inden for området, men alligevel må man konkludere at det ikke er blevet en del af skolens mainstream. Det er stadig sådan at børns brug af elektroniske medier primært er henvist til at foregå i fritiden.

Fritidsmedierne som "støj" i skolens mainstream

Indtil videre fylder de elektroniske medier i skolen mest i form af det jeg vil kalde "støj" som børn bringer med sig til skolen. Støj skal forstås både konkret som fysisk støj og symbolsk som støj der forstyrrer skolens orden og/eller moralkodeks. Det kan ske i form af mobiltelefoner der er tændt i timerne og som forstyrrer lærerens undervisning. Det kan være småpiger der efter skolens mening er for udfordrende klædt fordi de påvirkes af idoler kendt fra medierne (Britney Spears etc.). Eller det kan handle om elever der efter skolens mening bruger dens interopkobling useriøst, fx piger der chatter eller drenge der kigger på deres fodboldklubs fan-sider eller måske søger efter "anstødelige" billeder.

Der bruges megen energi på at eliminere denne "støj" fra medierne så der kan skabes den fornødne ro og den "egentlige" undervisning kan finde sted. Mobiltelefoner der er tændt i timerne bliver i stort talt konfiskeret på danske skoler. "Problemet" med internettet søges mange steder løst ved at lave restriktioner i brugen og/eller ved at få eleverne til at underskrive kontrakter om at de vil bruge internettet "seriøst", før de får lov at benytte skolens computere. I de kontrakter om internetbrug som jeg har haft lejlighed til at se, søges den såkaldt "seriøse" brug sikret ved at få eleverne til at acceptere en forbudsliste over det man *ikke* må (*ikke* chatte, *ikke* downloade musikfiler og spil, *ikke* spille computerspil, *ikke* søge efter pornografiske billeder osv.).

² Jeg har selv været involveret i noget af dette arbejde. se fx Kryger og Christensen 2000.

Småpigernes udfordrende påklædning opleves som et stigende problem. Det vidner debatter både i lærerkredse og blandt forældre om, og forældre og lærere har ikke svært ved at finde sammen om at placere skylden på medierne. Men det synes sværere umiddelbart at finde en løsning på problemet. Et genkommende forslag om at indføre skoleuniform har endnu ikke haft gennemslagskraft fordi uniformering trods alt strider for meget mod dansk skoletradition. Så debatter af den type ender ofte med en appel til pigernes mødre om at se til at deres døtre er ”fornuftigt” klædt på.

Der er også mange eksempler på mere målrettede – og i pædagogisk forstand – vellykkede tiltag i arbejdet med lyd- og billedmedierne. Men alligevel er min påstand at børnenes fritidsmedieforbrug stadig mest sætter sig spor som *støj i skolens mainstream*.

I virkeligheden er det heller ikke så mærkeligt. En konsekvent inddragelse af børn og unges mediebrug er nærmest uforenelig med det som i vores kultur hidtil har kendetegnet pædagogikkens mainstream. Måske kan man inddrage medier som et fag i den eksisterende skole uden voldsomme ændringer af skolens praksis. Men hvis man konsekvent søger at forfølge ideen om at skabe bro mellem ”skolens kultur og fritidens mediekultur”, så vil man uvægerlig komme i en situation hvor den hidtidige opfattelse af skole og læring bliver kraftigt udfordret.

Med disse bemærkninger ønsker jeg at flytte fokus fra medier og mediepædagogik i sig selv til et mere fundamentalt spørgsmål om hvordan skolen konstitueres i vores kultur og i børn og unges liv.

Skolen og fritidslivet som hinandens modkulturer

Den mulige inddragelse af børnenes fritidsmedier – og kompetencer og fascinationsformer der knytter sig til brugen af dem – truer en kulturbestemt historisk dybt forankret forestilling om at *skolen og fritidslivet skal være hinandens modkulturer*. Selv om det grundlag som modkulturforestillingen oprindeligt byggede på langsomt er smuldret siden 1960’erne, er det min påstand at der indtil nu ikke er formuleret alternativer der for alvor er slået igennem i pædagogikkens mainstream.

I det følgende vil jeg argumentere for at *eksklusionen af de elektroniske fritidsmedier udgør en af de sidste bastioner i opretholdelsen af modkulturforestillingen*.

Fra dengang den fælles børneskole blev etableret (i starten af 1900-tallet) og indtil 1960'erne havde skolen relativt få historier at fortælle. De var til gengæld nøje udvalgte og de kanoniserede et dannelseskoncept hvor indføringen i den nationale kulturarv var en af hovedingredienserne. De nationale skønlitterære highlights – primært fra 1800-tallets start og frem til starten af 1900-tallet – udgjorde en af grundstammerne i dette dannelseskoncept og var desuden grundlaget for danskundervisningens litterære del. En anden grundstamme udgjordes af fortællinger om historiske begivenheder der blev opfattet som vigtige for nationens identitet: Det var fortællinger om nationens sejre, nederlag, erobringer og/eller tab (udadtil og indadtil) for at indgyde respekt for nationens symboler (flaget, kongehuset mv.). I geografi handlede det om at lære om nationens geografi.

Selv om denne forståelse gennem hele 1900-tallet blev udfordret af reformpædagogikkens idealer om at tage udgangspunkt i barnet, så var der i skolens herskende selvforståelse frem til 1960'erne ingen tvivl: Børns egen fritidskultur og erfaringsverden uden for skolen blev stort set opfattet som skolen uvedkommende.

Da jeg gik i skole i 1950'erne og starten af 1960'erne var dette mønster tydeligt: Min egen læsning af Anders And (Donald Duck) og Nybyggerne i Kanada, og lytten til musik og sange af Tommy Steele og Elvis Presley hørte fritiden til, og det var slet ikke på tale som noget der kunne finde plads i skolen. Her var der til gengæld modkultur i form af bl.a. læsningen af den lille Katekismus, forskellige fortællinger på kristent moralsk grundlag, fortællinger om nationale begivenheder og eventyr af H.C. Andersen. Da jeg nåede mod slutningen af grundskolen (8.-9. klasse) kom de rigtige voksenlitterære danske forfattere til: Henrik Pontoppidan, Adam Oehlenschläger osv. Dem kunne jeg så fordybe mig videre i da jeg kom i gymnasiet. I skolens egen selvforståelse repræsenterede undervisningen lødighed og kvalitet, der skulle danne modvægt til den truende underlødighed fra fritidsaktiviteterne, ikke mindst den kommercialiserede del af den. Debatter fra 1950'erne vidner om den forskrækkelse som Anders And afstedkom i lærerkredse.

Man kan anskue det på den måde at meget af det der er sket siden da er løbende moderniseringer af skolen der har indoptaget nye elementer både i den didaktiske retorik (som den fx findes i lovgivning) og i sin praksis. Med "det nye" mener jeg de forventninger og krav der løbende er blevet stillet til skolen.

I 1960'erne startede en proces af frigørelse eller løsrivelse fra dette dannelsesgrundlag. Med et udtryk fra Anthony Giddens kan det kaldes "disembedding" (Giddens 1994) eller frisætning fra traditionen (Ziehe & Stubenrauch 1983). En første – og vil mange sige afgørende – bastion faldt da den eksplicite henvisning til det nationale dannelsesgrundlag faldt væk. I dansk sammenhæng betød det at de danske litterære forfattere og historiske nationale mærkedage ikke længere hørte til det faste pensum. Ja siden da er tanken om et fast, centralt fastsat pensum forladt, og det har i høj grad været op til den enkelte lærer eller enkelte skole at fastlægge sit eget pensum.

Men det forhold at den eksplicite henvisning til det nationale dannelsesgrundlag forsvandt, har imidlertid ikke betydet at skolen totalt har kappet rødderne til de kulturelt forankrede opfattelser af hvordan man "holder skole". Selv om skolen stort set har forladt de ideologisk prægede eksplicite henvisninger til det nationale dannelsesgrundlag, så er der masser af underforståede "henvisninger" der trækker på en national kontekst. Disse implicite henvisninger til det nationale får status som "kulturelle selvfølgeligheder", dvs. underforståede måder at "holde skole på" i Danmark. Disse implicite henvisninger³ er en af flere af de bastioner der stadig er bevaret som elementer i en modkulturforestilling.

Siden 1960'erne har der løbende været bestræbelser på at modernisere skolen ved at få den til at inddrage elementer fra det der er blevet opfattet som børnenes fritidskultur/egen kultur.⁴

I 1970 var der en bred bevægelse der forfægtede det synspunkt at barnets hverdagserfaringer skulle inddrages og reflekteres i skolens undervisning. Det skete ofte under navnet erfaringspædagogik og var i øvrigt meget forskelligt i radikalitet og perspektiv. I en del tilfælde dækkede betegnelsen erfaringspædagogik alternativ pædagogik der brød kraftigt med den rådende skolelogik og rådende samfundsorden (se gennemgang og diskussion i Christensen m.fl. 1985). Men erfaringspædagogikken i denne radikaliserede form blev ikke en del af skolens mainstream. Det gjorde derimod projektet med at formidle af børne- og ungdomsbogen. En formidling der i høj grad var rettet mod børnenes fritidsliv.

³ Jon Milner (Danmarks Pædagogiske Universitet) er i gang med et spændende ph.d.-studium om hvordan disse nationale henvisninger bl.a. sker i lærebøger (Milner 2001).

⁴ Med børns egen kultur menes kulturelle aktiviteter som børn foretager sig frivilligt og relativt uafhængigt af voksne, jf. senere diskussion af børnekulturbegrebet.

Den skønlitterære børne- og ungdomsbog - En voksenskabt "børnekultur"

Siden 1960'erne har der i den danske skole været en målrettet indsats for at få børnene til at tage en bestemt voksenskabt "børnekultur" til sig. Det er sket gennem formidlingen af *børne- og ungdomslitteraturen*. Den er ikke blot indgået som pædagogisk formidlingsprojekt i litteraturundervisningen, men fra slutningen af 1960'erne frem til starten af 1990'erne blev den anset for at være en af skolebibliotekets centrale opgaver og den har stadig en central placering på danske skolebiblioteker (Kryger og Christensen 2000).

Denne formidling af børnebogen blev i 1992 af Torben Weinreich (Weinreich 1992) betegnet som "måske dette århundredes kulturpolitiske succes". Og rigtigt er det i hvert fald at der blev afsat mange ressourcer til formidlingsopgaven. Ved siden af skolens indsats har der parallelt været en formidling på børnebiblioteket (folkebiblioteket).

Så modellen er her at "skabe bro" til fritidsverdenen ved at udstyre børnene med "alternative tilbud" til hvad de ellers ville kunne finde på at foretage sig i fritiden. Hvis man skal sætte en meget lang – og langt fra afsluttet – historie på kort formel, kan man sige at børnelitteraturformidlingsprojektet som modernisering havde – og har – succes ved at det på en gang åbner mod børnenes fritidsliv og samtidig bevarer nogle af de hidtidige kulturelle selvfølgeligheder i måden at opfatte skole på. I den kulturelle selvfølgelighed indgår at skolen er *kvalitetsvogter og kvalitetsudvælger*⁵. Endvidere indgår *det trykte medies forrang*. Det var – og er – bogen der var/er i centrum. Igennem historien har der været masser af eksempler på at bannerførere i formidlingen af børnelitteraturen har set det som et værn mod de fremstormende lyd- og billedmedier, der blev anset for underlødige. I dag fungerer det trykte medie endvidere "som en af de underforståede "kulturelle selvfølgeligheder". Det viser sig bl.a. ved at der aldrig er iværksat tilsvarende formidlingsprojekter inden for andre medier (fx børnefilm på video) selv om formidlingen af børnebogen fortsætter efter stort set samme retningslinjer som tidligere.

Torben Weinreich udnævner dette formidlingsprojekt til en kulturpolitisk succes, og det kan der være god grund til idet der kan

⁵ Således har danske skoler stadig lokale (evt. kommunale) bogudvalg, hvor lærere og skolebibliotekarere (som i Danmark også er lærere) (kvalitets)vurderer om bøgerne er egnede til at indgå i skolens samling. Som hovedregel har eleverne ingen indflydelse på indkøbene.

fremvises ganske store udlånstal fra både folkebiblioteker og skolebiblioteker. Men det er også i en anden forstand en "succes" idet det med børne- og ungdomslitteraturen lykkedes at skabe forbindelse til fritidsaktiviteter der – i hvert fald i en vis forstand – kan betegnes som "børnekultur" og samtidig bevare meget af det der kan kaldes "kulturelle selvfølgeligheder" der er knyttet til forestillingen om skolen.

Børnenes egne narrationer og fascinationer i skole og pædagogiske institutioner

Det næste skridt i nedbrydningen af modkulturforestillingen er at lade børn og unges egen produktion og egne fortællinger *slippe indenfor* i skolen. Også dette er sket, bl.a. i det der bliver kaldt processkrivning, hvor børnene ofte får mulighed for at fabulere og skrive egne beretninger. Imidlertid har jeg hørt mange beretninger der vidner om at ikke alle slags narrationer er lige velkomne, specielt er det tit svært at finde plads til de mere aktionsprægede og hårdtslående "drengfortællinger"⁶ og det er et studium værd i hvordan denne "censur" foregår i praksis.

Praktisk pædagogisk er spørgsmålet: hvad kan skolen tilføre i perspektiv hvis det ikke blot skal blive en gentagelse af fritidens aktivitetsformer? Kirsti Mathiesen Hjemdahl (2001) diskuterer spørgsmålet med udgangspunkt i studier i norske børnehaver hvor en dreng tager fiktionsfiguren, hentet fra den kommercialiserede børnekultur, Kaptein Sabeltann⁷ med sig ind i børnehaven i sine rollelege. Pædagogerne kan berette at Kaptein Sabeltann har en positiv indflydelse på drengen. Men Kirsti Hjemdahl stiller det i pædagogisk sammenhæng meget relevante spørgsmål: hvordan man kan sikre sig at det ikke bare bliver til en stereotyp gentagelse af de fægtebevægelser han benytter i fritidens rolleleg?

Her diskuteres fænomenet med udgangspunkt i børnehaven. Hvis vi vender blikket mod skolen bliver problemstillingen yderligere skærpet. For

⁶ Til illustration af problematikken kan man fx se Jon Smidts historie om eleven Roger der vælger at bryde med de rådende norskfaglige normer for "rigtig" skrivning (selv om Jon Smidts vinkling på fortællingen er en lidt anden) (Smidt 2001).

⁷ Kaptein Sabeltann er navnet på hovedfiguren i en sørøverhistorie af Terje Formoe. Historien er gennem flere år blevet spillet som udendørs-teater ved Kristiansand Dyrepark i Norge. Historien er også vist som TV-serie. Med udgangspunkt i teateropsætningen sælges der blandt andet musik-kassetter, CD'ere og dataspil.

logikken ved skoler er jo at man går der for at lære noget. Og her står vi med en af udfordringerne – for ikke at sige problemerne: Med hvilket perspektiv inddrager man børns fritidsaktiviteter i skolen?

Dette fører hen til anfægtelse af de sidste kulturelle selvfølgeligheder der holder den nuværende skole i gang. Selvfølgeligheden kan formuleres som: *man går i skole for at lære noget*. Eller selvfølgeligheden i lidt udvidet form: *Man går i skole for at lære noget der er anderledes end det man lige så godt kan lære derhjemme eller sammen med kammeraterne*.

Dette påtrængende spørgsmål har været holdt på afstand så længe det har været muligt at opretholde den kulturelle selvfølgelighed at bogmediet/det trykte medium i sig selv var bedre end de andre medier. Ved på den måde – rent teknisk – at ekskludere de medietyper der i høj grad repræsenterer livet uden for skolen, er skolen meget bekvemt blevet forskånet for at tage stilling til hvad man eventuelt skulle stille op med indholdet.

Men meget tyder på at denne sidste bastion bliver mere og mere anfægtet – ikke mindst under indflydelse af computerens indtog i skolerne. Med disse bemærkninger vil jeg vende mig til børnenes liv uden for skolen.

Den internationale mediebarne børnekultur

I en stor undersøgelse af børn og unges mediebrug i 12 lande (11 europæiske samt Israel) hedder det bl.a. i konklusionen:

(...) we find that children and young people from different countries structure their media use in common ways and according to common meanings, reflecting a culture of childhood that applies across the advanced industrialized countries in Western Europe. (Livingstone 2001:331)

Synspunktet her er altså at udbredelsen af medier – og mediefænomener – er med til at skabe en overnational børnekultur ("culture of childhood"). Fra denne samme undersøgelse gives en beskrivelse af karakteristikkene af denne børnekultur eller i hvert fald en beskrivelse af efter hvilke mønstre børnene bruger medierne. Den tankevækkende – og for nogle sikkert provokerende – konklusion er at socio-økonomiske og geografiske

forhold spiller en meget lille rolle, mens alder og køn spiller en stor rolle i børns mediebrug og mediepræferencer:

In general terms, we conclude that in all countries, with only minor variations, boys are interested in sport and oriented toward action, whereas girls love music and are more interested in personalities and relationships. Girls' interests change as they grow up (from animals to music and people), but both little boys and male teenagers share a continued strong interest in sport (...) Our findings suggest that the socialization process responsible for the development of gender roles are remarkably consistent across Europe. (Garitaonandia m.fl. 2001:155-156)

Hos forfatterne til denne del af undersøgelsen ses dette mønster i mediebruget altså som tegn på at den socialisationsproces der ligger til grund for dannelsen af kønsroller er bemærkelsesværdigt ens i alle landene, og senere i deres tekst demonstrerer de umiskendelig skuffelse over den "stereotype kønsrolle"-adfærd som børn i Europa udviser gennem deres mediebrug.

Fritiden som mix af den lokale og den globale kultur

De træk som beskrives i den europæiske undersøgelse som der er refereret til i det foregående, på baggrund af data fra hundredvis af børn i hele Europa, svarer ret nøje til de træk vi fandt i vores undersøgelse. Men hvad de ikke har mulighed for i den store undersøgelse der går i bredden med inddragelse af mange, kan vi gøre i vores undersøgelse med de få, nemlig komme tættere på det enkelte barn og spørge hvad mediebruget betyder for den øvrige del af hverdagslivet. Jeg vil derfor i det følgende give nogle brudstykker fra vores undersøgelse gennem en case.

En case - Spice Girls og fars grise

Marie bor på en gård som drives af hendes far. Gården ligger i et landdistrikt i Nordjylland i Danmark tæt på en mindre landsby hvor Marie går i skole. Gården satser primært på griseproduktion og der er mere end 1000 grise i stalden. Faderen klarer stor set driften alene, men har dog nogle gange lidt hjælp fra store skolebørn. Moderen er sygeplejerske på

deltid i en mindre provinsby som ligger ca. 20 km fra gården. Marie har to mindre brødre.

På gårdspladsen er der to store træer og den er omkranset af

- svinestalden, en stor nærmest fabrikslignende bygning
- et par mindre bygninger (stalde/redskabsopbevaring)
- beboelseshuset

Beboelseshuset er et forholdsvis stort hus i to etager. I stueplanet er bl.a. en stor stue og et spisekøkken. I modsætning til hvad vi så hos mange af de andre familier har denne familie ganske mange skønlitterære bøger og bærer præg af at være en ganske læsende (og vil mange sige) kulturel familie. Familien har et mellemstort fjernsyn og en video centralt placeret i stuen. En nyere computer står i en mellemgang. På førstesalen har Marie sit eget værelse. Ved siden af har hendes to brødre et værelse som de deler.

Sådan var de fysiske omgivelser da vi første gang besøgte Marie. Det var i efteråret 1998. Hun var på det tidspunkt 8 år. Vi har senere besøgt hende og hendes familie flere gange. Sidste gang var i sommeren 2001. Det følgende bygger primært på besøget den første gang.

Vi havde skabt kontakten til Marie og hendes familie gennem skolen hvor vi tidligere havde haft lejlighed til at interviewe Marie sammen med nogle af hendes veninder. Først Marie og siden familien var blevet spurgt om de ville være med i undersøgelsen, og vi havde fået meget positiv tilbagemelding. Temaet var klart nok: hvordan de brugte medierne i deres hverdagsliv. Og vi havde spillet ud med at sige at vores holdning var at folkeskolen skulle være åben over for medier (specielt de elektroniske), men at man vidste for lidt om hvordan danske børn brugte medier i fritiden. Gennem vores undersøgelse ville vi forsøge at finde ud af hvordan familien – og specielt Marie – brugte medierne. Vi kunne uden forstillelse sige til dem at vi ville snakke med dem som eksperter på deres eget medieforbrug.

Vi to forskere ankom som aftalt sidst på eftermiddagen. Min forskerkollega Herdis Toft interviewede Marie på hendes værelse, og jeg interviewede forældrene i stuen. De mindre brødre gik til og fra.

Maries værelse havde mange af de ingredienser som man ville kunne forvente at finde hos en 8 årig pige i efteråret 1998. Der er Barbie dukker og Pocahontas figurer. Først og fremmest er værelset præget af at væggene næsten er dækket helt til af Spice Girls plakater.

Hun fortalte at hendes "Spice" var "Baby Spice". På interview-tidspunktet vidste hun imidlertid ikke rigtigt om hun rigtig kunne lide Spice Girls længere. Hun var skuffet over at Ginger Spice for nylig havde forladt gruppen. Da hun bliver spurgt om hvorfor hun stadig har plakater, fortæller hun at hun har været tæt på at rive dem i stykker, men har ladet dem hænge fordi det er for dyrt at købe nye, og tilføjer hun, at hun i øvrigt ikke kender nogen gruppe der kan erstatte Spice Girls.

Men selv om hun er skuffet over Spice Girls, fortæller hun alligevel med begejstring om hvordan hun og hendes veninde danser Spice Girls danse, og hun demonstrerer hvordan hun imiterer en mikrofon som hun og veninden synger Spice Girls sange i.

Hvis vi går lidt tilbage og anskuer Marie udefra kan vi konstatere at hendes specielle pigede børnekultur på ét niveau er forbavsende forudsigeligt i den forstand at masser af andre piger på den alder (8 år) på det tidspunkt (1998) var Spice Girls fans, og havde deres egen "Spice" (jf. den tidligere nævnte europæiske undersøgelse (Livingstone 2001)).

Det der slår en er hvor meget energi der er involveret i denne Spice Girls fascination, den er så at sige en markering af "hendes" verden.

Men hvordan ser hendes liv på landet ellers ud? Ca. 20-30 meter fra stuehuset ligger hendes fars grisestald. Med næsten lige så stor energi som hun har taget Spice Girls til sig, afgrænser hun sig fra faderens arbejdsliv. Hun fortalte allerede ved dette første besøg at hun *aldrig* kom i faderens grisestald:

Spm: Kommer du så tit ud i stalden?

Marie: Neejj (...) jeg kommer der *aldrig*.

Spm: Hvordan kan det være – hva, kan du ikke lide grise.

Marie: Det ved jeg ikke, jeg kan ikke li' lugten af dem så går jeg altid og spytter hele tiden (...) mor og far siger også til alle at man ikke skulle tro jeg kom fra landet.

Senere forklarer hun os at det "sikkert er noget med næsen". Hun forstår ikke at faderens næse kan klare lugten. Det kan hendes næse ikke, det er derfor hun spytter når hun kommer i nærheden af stalden. Men det står fast at hun ikke vil ind i stalden:

Marie: Jo nu har jeg også godt nok tit været derude dengang jeg var baby (...) fordi der havde jeg ikke lige nogle valg.

Spm: Ja men nu når du selv kan vælge så.

Marie: Jeg går ikke frivilligt derud.

Moderen bekræfter at meget af Maries liv foregår på hendes værelse:

Moderen: Marie det er da netop meget med legekammerater. Piger, kun piger leger hun med og det er det eneste hun nogen sinde har gidet faktisk: at sidde på værelset og fnise – Spicegirls og danse.

Maries Spice Girls og hendes øvrige medieforbrug indgår altså i et større mønster. Lad mig give nogle brudstykker til en analyse – som det er tanken senere at uddybe:

Der er en *modsætning by-land*. Selv om Marie på mange måder godt kan lide livet på landet, orienterer hun sig i en symbolsk form også mod noget andet. Spice Girls på væggen, samværet med veninden om Spice Girls danse og sange kan ses som en repræsentation af dette andet: en international børne/pigekultur der på den ene side indeholder piget/kvindelig kropslighed (seksualisering) og på den anden side girlpower. Man kan samtidig se den som en afgrænsning mod det nære landliv og som en åbning op mod det moderne og det internationale som samtidig også er hendes lokale rum/værelse.

Modsætning *mand-kvinde, dreng-pige*: For Marie er der et klart mønster hvor hun afgrænser sig ikke bare fra faderens grise, men også fra sine to små brødre der på mange måder er hendes modsætning: de elsker at køre rundt på gårdens græsslå-traktor, de elsker udendørslivet og kan lide aktiviteter som Marie opfatter som barske. Således fortæller Marie os på et tidspunkt med afsky om hvordan småbrødrene ”hiver smågrise op ved ørerne”.

Modsætning *barn-voksen*: at være Spice Girl fan er samtidig en markering af at være barn – Spice Girl er en adgang til at blive en del af et børnefællesskab, eller rettere sagt: et pigefællesskab, for i 8 års alderen er disse fællesskaber ofte kønsopdelte.

Man kan også konstatere at de træk som kendetegner denne fritidskultur så at sige markerer en modsætning til det der normalt opfattes som ”god latin” i skolen. Skolen – såvel som på store dele af arbejdsmarkedet – bygger nemlig på det man kan kalde ”moderne kønsroller”, dvs. at kønnene varetager de samme typer af funktioner.

Man kan anskue det som en slags dikotomi der er kendetegnende for vores kultur i øvrigt. En dikotomi mellem fritid og skole(arbejdsliv).

Det kan yderligere bemærkes at selv om forældrene er noget forbeholdne over for Spice Girls kulturen så støtter de deres datter – for at glæde hende og fordi de kan lide at se hende have det godt. Således fortalte faderen – som Marie havde et fint forhold til når han ikke var i stalden – at de mange gange havde været på Internettet og de havde ”fundet alt om Spice Girls”, og moderen fortalte at hun lige havde købt den sidste CD med Spice Girls.

Men selve budskabet i Spice Girls kan forældrene ikke lide. De synes ikke det er de normer (bl.a. den vovede påklædning) deres datter skal vokse op med. Men som de fleste andre forældre i vores undersøgelse ender de med at give efter for det ”uundgåelige” og i øvrigt håbe at ”det går over”.

Det kan tilføjes at da vi sidste gang besøgte Marie (som 11 årig) var det gået over med Spice Girls. Men det var ikke gået over med grisene. De lugtede lige slemt, og Marie var begyndt at orientere sig mod tøjstil – og var begyndt at lægge målrettede planer for hvordan hun skulle få anskaffet den mobiltelefon som hun endnu ikke havde fået fat i, men som hun ønskede sig så voldsomt.

Jeg vil med dette forlade Marie.

Situerede i forskellige kulturelle kontekster

I deres skabelse af deres ”egen lokale kultur” trækker børn og unge på elementer fra den mediebarne børne-/ungdomskultur. Elementerne bliver imidlertid blandet med – og omdannet af – lokale forhold og lokale narrativer, ofte i et fællesskab blandt jævnaldrende. Et afgørende kendetegn i dannelse af denne børne-/ungdomskultur er at den som hovedprincip bliver konstrueret som modaktiviteter eller modkultur til aktiviteter der repræsenteres af de ”nære voksne” og af institutioner i det lokale område. Med de nære voksne tænkes i denne sammenhæng først og fremmest på forældre og lærere/pædagoger.

Dette udgør således en af flere differentieringer af børns relation til det man kan kalde voksenverdenen, at man kan skelne mellem de ”nære voksne” og de andre. For i denne skabelse af en ”egen kultur” i relation til de ”nære voksne” henter børn og unge elementer fra – kunne man sige – de rigtig ”store voksne”, nemlig producenterne af medier og andre produkter som børn og unge gør brug af i deres skabelse af en egen kultur.

Men som et ekstra raffinement så har disse nære voksne imidlertid ikke blot funktion som repræsentanter for en modkultur, men de fungerer ofte samtidig – på tvetydige måder – som aktive støtter for børnene i skabelsen af deres ”egen kultur”.

Som vi har set, er denne aktive støtte imidlertid mere end blot et raffinement, men udgør et grundvilkår i skabelsen af ”egen-kulturen” og dermed i barnets ”bliven en del af”-kulturen. Denne dynamik viser sig i casen bl.a. ved at Marie faktisk støttes af sine forældre.

Med inspiration fra Bruner og kulturpsykologien kan man fastholde at læring og erfaringsdannelse altid er kulturelt situeret (Bruner 1998). Det er imidlertid vigtigt at have for øje at denne kulturelle situerethed konkret består i at børn og unge på en gang er situeret i forskellige kulturelle kontekster med hver deres indhold og konstitueringslogik. Disse forskellige logikker kan bl.a. identificeres gennem de fælles narrativer, klassikere og ritualer der kendetegner de enkelte kulturelle kontekster. Således var Spice Girls-fænomenet – med dens musik, danse, narrativer og artefakter – central i konstitueringen af en medieunderstøttet børne-/pige kultur i 1998-99. På det tidspunkt var det næppe muligt at være en pige på 8-9 år i Danmark uden at have hørt om Spice Girls – og uden at have en holdning til dem.

Elementer hentet fra de forskellige kulturer udgør den mosaik der indgår i barnets egen ”bliven til” som del af kulturen. Set fra denne individsynsvinkel indgår elementer herfra i barnets indre forhandling i dets skabelse af en identitet. En vigtig – og sandsynligvis vigtigere og vigtigere – kulturel kontekst i denne proces er den mediebårne børne- og ungdomskultur.

Man må have en forståelse for de mekanismer der er på færde i denne tilblivelse for at kunne foretage en kvalificeret stillingtagen til det pædagogiske område.

Litteratur

- Betænkning 1311: Børns og unges brug af massemedier. Statsministeriet. 1996.
Bruner, J. 1998. *Uddannelseskulturen*. Munksgaard.
Buckingham, D. & J. Sefton-Green. 1994. *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. London: Taylor & Francis.
Christensen, M., J. Frederiksen & P. Roth. 1985. ”*Erfaringspædagogikken*” ved en skillevej. Københavns Universitet.

- Christensen, O. & B. Tuft. 2001. *Familier i forandring: - hverdag og medier i danske familier*. Akademisk Forlag.
- Garitaonandia, C., P. Juarristi & J. A. Oleaga. 2001. Media Genres and Content Preferences. I: S. Livingstone, M. Bovill, red. *Children and Their Changing Media Environment: A European Comparative Study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giddens, A. 1994. *Modernitetens konsekvenser*. Hans Reitzels Forlag.
- Hjemdahl, K. M. 2001. Temaparkene som udtryk for en nordisk barndom. I: U. Palmenfelt & T. Kure Marker, red. *At forske i en bevægelig verden*. Odense Universitetsforlag.
- Kryger, N. & O. Christensen. 2000. *Skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter: en rapport fra 4 udviklingsarbejder*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Livingstone, S. 2001. Children and Their Changing Media Environment. I: S. Livingstone, M. Bovill, red. *Children and Their Changing Media Environment: A European Comparative Study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Milner, J. 2001. Hjemlandet som en mulig kontekst – en diskursanalytisk tilgang til national identitet. I: M. Kunøe & P. Widell, red. *8. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog*. Århus: Aarhus Universitet (*under udgivelse*).
- Smidt, J. 2001. Forskersubjekt, lærersubjekt, elevsubjekt. I: U. Palmenfelt & T. Kure Marker, red. *At forske i en bevægelig verden*. Odense Universitetsforlag.
- Tufte, B. 1998. *TV på tavlen: om børn, skole og medier*. Akademisk forlag.
- Weinreich, T. 1992. *Askepots sko. Børnelitteratur og litteraturpædagogik 1965-1990*. Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole.
- Ziehe, T. & H. Stubenrauch. 1983. *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: kulturel frisættelse og subjektivitet*. Politisk Revy.

Niels Kryger
Danmarks Pædagogiske Universitet
Institut for pædagogisk antropologi
Emdrupvej 101
2400 København NV, Danmark
e-post: kryger@dpu.dk