

Børn, unge og medier

Nordiske forskningsperspektiver

Redaktör
Christa Lykke Christensen

NORDICOM

Nordicom informerar om medieforskning

NORDICOMS uppgift är att sprida kunskap om medie- och kommunikationsforskningen i de nordiska länderna. Genom olika nationella och nordiska kanaler förmedlar Nordicom kunskap om forskningen och dess resultat till forskare, studenter, beslutsfattare, mediepraktiker, journalister, informatörer, lärare och övriga intresserade.

Nordicom arbetar för att göra nordisk medie- och kommunikationsforskning känd i andra länder samt förmedlar kontakter mellan nordiska och internationella forskningsmiljöer.

Nordicom dokumenterar medieutvecklingen i de nordiska länderna. Denna informationsservice riktar sig till brukare inte bara i Norden utan också i Europa och övriga världen. Utarbetande av jämförande nordisk mediestatistik utgör kärnan i detta arbete.

Nordicom svarar, på uppdrag av UNESCO, för The International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, vars uppgift är att informera brukargrupper i olika delar av världen om nyvunnen kunskap på området.

Nordicoms verksamhet bedrivs både på nordisk och nationell nivå. Den nordiska samordningen finansieras av Nordiska Ministerrådet.

NORDICOM

Göteborgs universitet, Box 713, 405 30 Göteborg
Tel: 031/773 10 00

Fax: 031/773 46 55, E-post: nordicom@nordicom.gu.se

Børn, unge og medier

Børn, unge og medier

Nordiske forskningsperspektiver

Redaktör
Christa Lykke Christensen

NORDICOM

NORDICOM

Göteborg University 1999

Box 713, SE 405 30 Göteborg

phone 031-773 10 00, fax 031-773 46 55, e-mail nordicom@nordicom.gu.se

Editor: *Ulla Carlsson*

Cover: *Roger Palmqvist*

Printing: *Livréna, Kungälv 1999*

ISSN 0349-1242

ISBN 91-630-8326-4

Indhold

<i>Ulla Carlsson</i> Förord	7
<i>Christa Lykke Christensen</i> Introduktion	9
<i>Ulrika Sjöberg</i> Att leva i cyberspace En studie om hur yngre svenska tonåringar använder och oplever Internet	13
<i>Ulla Johnsson-Smaragdi och Annelis Jönsson</i> Skolans problembarn. Medier och oppväxtmiljö	35
<i>Ebba Sundin</i> Barns tankar om en lokal morgontidning i Sverige	57
<i>Ingegerd Rydin</i> Från 'Goddag flickor och pojkar' til 'Hej alla barn' Barnet i svensk radio og tv under 1900-talet	69
<i>Jette Rygaard</i> Fjernsyn og identitet i et bikulturelt samfund De 12-19 åriges TV-præferencer i Nuuk, Grønland	95
<i>Birgit Kleist Pedersen</i> Medieprofil blandt 12-19 årige i Nuuk, Grønland Et pilotprojekt med fokus på videobrug og filmpræferencer	125
<i>Gudbjörg Hildur Kolbeins</i> The Effects of Family Cohesion and Tension on Icelandic Adolescents' Motivations and Viewing of Television Programs	153
<i>Thorbjörn Broddason</i> A Wasted Miracle? Literacy and the New Media	175
<i>Karin Hake</i> Barneperspektivet – en forskningsstrategi	193

<i>Elise Seip Tønnesen</i> Tolkningsberedskab Norske barns forståelse for tekst i fjernsyn og bok	209
<i>Karen Klitgaard Povlsen</i> Tekst og reception: Beverly Hills 90210 i Danmark	227
<i>Christa Lykke Christensen</i> Forståelse og tolkning af moderne billedmedier – om danske gymnasieelevers billedoplevelser	243
<i>Jesper Olesen</i> Børns mediebrug – et spørgsmål om kompetence	263
<i>Carsten Jessen</i> Computerspil og legeskultur – en skitse til tolkningsramme	277
<i>Birgitte Holm Sørensen</i> Når børn producerer i multimedier	291
Forfattere	305

Förord

ett nytt medielandskap och en ny medieordning håller på att växa fram. Vi ser stora förändringar både i den offentliga och den privata mediekulturen. Informationen flödar allt friare, allt mer utan bindning till tid och rum, och utbudet blir allt mer omfattande på grund av nya medieteknologier. Vi talar om fragmentering, diversifiering och individualisering. Det handlar om en intensiv och genomträngande mediekultur.

Det är ingen överdrift att fastslå att de mest utsatta i denna mediernas värld är barnen. De förändringar vi kan se i medieordningen påverkar i hög grad barnens levnadsförhållanden och vardagskultur. För många barn är kultur idag huvudsakligen elektroniskt förmedlad kultur.

Mediernas innehåll väcker viktiga frågor. Från många håll uttryckts farhågor om mediernas, inte minst televisionens och de nya medieteknologiernas, negativa inflytande på barn och ungdomar.

Under de senaste decennierna har det genomförts många undersökningar om mediernas roll och påverkan på barn och unga. Forskare i de nordiska länderna har varit framgångsrika inom området. Forskningsprojekten var många under 1970-talet men sedan inträffade en stagnation under 1980-talet. Därför är det glädjande att notera att forskningsintresset för barn/ungdomar och medier under senare år återigen har ökat. Det nya framväxande medielandskapet ställer nya och viktiga frågor. För att stärka och utveckla forskningsområdet i Norden bildade ett antal forskare för några år sedan nätverket *Barn, unga och medier (BUM)*.

Nordicom's primära uppgift är att förmedla kunskap om den nordiska medieforskningen och dess resultat till olika brukargrupper. Genom en rad olika kanaler – tidskrifter, böcker, rapporter, statistiska översikter, databaser – söker Nordicom fullgöra sitt uppdrag. Sedan ett par år tillbaka har Nordicom också ett UNESCO-uppdrag att etablera ett *International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen*. När BUM för något år sedan hörde av sig till Nordicom om ett samarbete kring utgivningen av en nordisk antologi om barn, unga och medier var en rad olika aktuella perspektiv inom forskningsområdet skulle redovisas var det mot den bakgrunden självklart för Nordicom att medverka till att denna bok färdigställdes. Nu när boken föreligger är det är min förhoppning att boken skall vara till nytta för många olika kategorier av läsare samt stimulera till ny forskning.

Göteborg i juni 1999

Ulla Carlsson
Föreståndare Nordicom

Børn, unge og medier

Nordiske forskningsperspektiver

Medier har i dag en central betydning i børns og unges hverdag. Medieformidlet viden og medieformidlede oplevelser udgør centrale elementer i både børnehaven, skolen og fritiden. Således forekommer medieforskning med et børne- og ungdomsperspektiv mere relevant end nogen sinde. Ikke blot er børn og unge i dag vokset op med mange medier; Medierne fylder også tidsmæssigt meget i deres hverdagsliv. Ikke blot er børn og unge 'flittige' brugere af samtlige medier; Medierne er også fuldt integrerede i deres hverdag og udgør, på trods af deres upåfaldende og selvfølgelig tilstedeværelse, både en særlig kvalitet og en særlig kulturel dimension i deres tilværelse.

Skal man anlægge et tidssvarende medieforskningsperspektiv på børns og unges mediekultur, må man nødvendigvis betragte denne kultur ud fra et helhedsorienteret perspektiv. Det vil sige, at refleksionen over det enkelte medies betydning for børn og unge ikke kan stå alene, men må integreres i et samlet perspektiv på alle medier. Det enkelte medie har naturligvis særskilt betydning, men sådan som børn og unge i dag integrerer brugen af samtlige medier i en bred mediebrugs-kultur, må der tages højde for, at dén rolle, det enkelte medie spiller, også får sin betydning og funktion, direkte eller indirekte, i samspillet med de øvrige medier.

Det er sjældent muligt for den enkelte forsker at beskæftige sig indgående med mange medier, deres indbyrdes relationer og betydning for børn og unge. Kontakten til andre medieforskere er vigtig, således at den gensidige faglige erfaringsudveksling kan bidrage til at skabe det helhedsperspektiv, som den individuelle forsker har brug for som platform for sin egen ofte mere specifikt orienterede forskning.

Denne antologi beskæftiger sig fra forskellige tilgangsvinkler med forholdet mellem børn, unge og medier. Antologien udspringer af det nordiske forskernetværk *Børn, unge, medier, (BUM)*, finansieret af NorFa 1997-1999. De enkelte artikler præsenterer aspekter af de faglige diskussioner, som er foregået i netværkets regi, hvorfor antologien kan betragtes som en erfaringsopsamling på det nordiske samarbejde. Bidragene beskæftiger sig med forholdet mellem børn, unge og medier, set ud fra et grønlandsk, et islandsk, et norsk, et svensk og et dansk perspektiv. Selv om de beskæftiger sig med enkelte medier og deres betydning i forhold til børn og unge, ligger det som en forudsætning for hvert enkelt bidrag, at mediebrug og medieoplevelser skal forstås i et integreret perspektiv med samtlige medier og med den kultur, børn og unge i øvrigt er del af.

Antologien er, ud fra både et medieforsknings- og et børne- og ungdomsperspektiv, tværvideenskabelig. Forfatterne arbejder med baggrund i forskellige

fagområder, der har udgangspunkt i både humanistiske og samfundsvidenskabelige fagtraditioner, men medieperspektivet på børn og unge er det styrende, enten det drejer sig om børns og unges brug og oplevelse af trykte, audiovisuelle eller elektroniske medier. Karakteristisk for bidragene og for den forskningsudveksling, som er gået forud i netværkets regi, er tilnærmelsen imellem de kvantitative og kvalitative tilgange til emneområdet. Netværket har øget kendskabet til andre metoder specielt inden for receptionsstudierne. Ikke blot er de overvejende kvantitativt orienterede forskere blevet mere opmærksomme på værdien af kvalitative metoder; Også de humanistiske, kvalitativt orienterede forskere har bevæget sig ind på det hidtil nærmest tabubelagte område, de kvantitative studier – en trafik, som også gør sig gældende for medieforskningen generelt. Denne gensidige, metodiske åbenhed og lydhørhed har været frugtbar i forskernetværkets arbejde og afspejler sig også i dele af denne antologi.

En anden tendens, som også gør sig gældende generelt i medieforskningen, er en tilbagevenden til 'teksten'. I receptionsforskningen har man til tider glemt selve mediet og dets udsagn til fordel for de sociale og kulturelle vilkår, der forbinder sig med brugen af medierne. En tilbagevenden til 'teksten' er ikke udtryk for gentagelse af et traditionelt tekst- og fagsyn, men for en reaktualisering af det standpunkt, at teksten også må have en betydning, når det drejer sig om formidling og forståelse af diverse medieformidlede udsagn; At det altså ikke er ligegyldigt, *hvad* børn og unge ser i tv, *hvilke* bøger de læser og *hvilke* slags computerspil, de er optagede af. Som receptionsforsker må man have viden om teksten; Det stiller så i næste omgang krav om, at blikket også på et analytisk niveau rettes mod mediebrugerens forståelse og oplevelse af teksten ud fra fx kognitive og ideologisk diskursive tilgange.

Antologien kan i overvejende grad betragtes som et bidrag til receptionsforskningen. Med udgangspunkt i medierne: avisen, fjernsynet, videoafspilleren, bogen, radioen og computeren, beskæftiger den sig med, dels i hvilket omfang børn og unge i Norden anvender disse medier, dels hvad de bruger dem til, hvordan og i hvilke situationer. Ikke mindst forsøger artiklerne at komme med svar på, hvordan de forskellige medier opleves og integreres af børn og unge i deres hverdagsliv, dvs. sætter fokus på kulturelle aspekter af børns og unges mediebrug. Bla. belyses, hvordan kommercielle amerikanske tv-programmer reciperes i en nordisk sammenhæng. Antologien rummer endvidere bidrag, som sætter fokus på især radio og tv's konstruktion af synet på børn og unge, sådan som det har udviklet sig gennem det 20. århundrede, ligesom den rummer bidrag, der metodisk diskuterer problemer i forbindelse med at anlægge et børneperspektiv.

Som helhed gør antologien opmærksom på, at nutidens børn og unge både udgør en særlig gruppe af medie-brugere og -fortolkere, men også at de tilhører en generation, for hvem mange og forskellige medier betragtes som en ganske naturlig del af hverdagen. At medierne efterhånden udgør en selvfølgelig realitet for børn og unge, gør det desto mere interessant både at studere

mediernes overordnede, fælles-kulturelle og diskursive betydning og deres mere differentierede betydning, set ud fra fx kognitive, sociale, uddannelsesmæssige, alders- og kønsmæssige betragtninger. Hermed bidrager antologien også til diskussionen af, hvilket potentiale medierne evt. kan udgøre og hvilken rolle, vi mener, medierne skal have i fremtiden.

København i juni 1999

Redaktør

Christa Lykke Christensen

Att leva i Cyberspace

En studie om hur yngre svenska tonåringar använder och upplever Internet

ULRIKA SJÖBERG

Det virtuella samhället, cyberspace, cyborg, cyberpunk, cybertid är exempel på ord som blommat upp under de senaste åren i ett försök att beteckna den elektroniska världen, och därmed fänga innebörden av hur det är att leva i västvärlden, i slutet av 1900-talet. Jones (1997) definierar cyberspace enligt följande: "*CMC (computer-mediated communication)...not only structures social relations, it is the space within which the relations occur and the tool that individuals use to enter that space. It is more than the context within which social relations occur...it is commented on and imaginatively constructed by symbolic processes initiated and maintained by individuals and groups*" (Jones, 1997, s. 16).

Den föränderliga mediemiljön som idag omger oss beskrivs oftast med siffror i form av tillgång, användningsområde och antal minuter som ett visst medium utnyttjas. 1997 hade cirka 30% av svenska barn och ungdomar i åldern 7-16 tillgång till Internet hemma (Johnsson-Smaragdi, 1998). Samma studie visade också att 60% (av samtliga undersökta) använde sig av mediet någon gång. Siffrorna visar klart att Internet har börjat sitt intåg i de svenska hemmen, och det med raska steg. Denna artikel vill sätta statistiska data i ett bredare sammanhang, utifrån ungdomarnas egna beskrivningar och upplevelser av Internet. Vid en tidpunkt då nya interaktiva digitala medier är på väg in i svenska hem är det väsentligt att erhålla kunskap om hur barn förstår och tolkar deras medierelaterade aktiviteter. Det talas om hur massmedia naturaliseras in i våra hem, en process som fullbordas när ett medium vunnit mottagarens tid och rum (Reimer, 1993).

Metod och urval

Denna artikel är ett resultat av ett pågående europeiskt komparativt forskningsprojekt "Children, Young People and the Changing Media Environment", som leds av Dr. Sonia Livingstone och Dr. George Gaskell på Department of Social Psychology vid London School of Economics and Political Science.

Projektet betonar de skärmbaserade elektroniska medierna, hur dessa tolkas och integreras i det vardagliga livet, och hur medierna i sin tur påverkar den

enskilde individen, familjen och samhället. Förutom Storbritannien och Sverige deltar Danmark, Finland, Holland, Tyskland, Belgien (Flandern), Schweiz, Frankrike, Italien, Spanien och Israel (Livingstone & Gaskell, 1995a, 1995b).

Det internationella projektet består i huvuddrag av fyra successiva faser: pilotstudie, enkät, intervjuer och fokuserade gruppdiskussioner, och den slutliga komparativa analysen. Den svenska datainsamlingen (kvantitativa fasen) ägde rum i april-juni 1997, och omfattade 1 600 elever, i åldern 7-16, från Malmö, Göteborg, Lödöse, Karlstad, Hällefors, Stockholm och Vagnhärad. Urvalet är inte strikt representativt i den meningen att det kan sägas spegla Sverige i sin helhet utan ska snarare ses som en studie av flera enskilda städer/orter. Dessa har valts ut för att de erbjuder en bred empirisk bas, såväl i socioekonomiskt hänseende, som genom att de speglar både storstad/landsbygd. Genom Statistiska centralbyråns kommunfakta erhöles information om varje kommuns/stadsdels struktur gällande befolkning, antal utländska medborgare, arbetslösa, medelinkomst, andel socialbidragstagare och antal invånare med eftergymnasial utbildning. Samtliga länder i projektet har täckt in de fyra åldersgrupperna 6/7, 9/10, 12/13 och 15/16.

I oktober/november 1997 påbörjades den kvalitativa fasen. Sammanlagt gjordes 28 intervjuer, både i grupp och enskilt, på Gärdesskolan, Dammfri-skolan och Rosengårdsskolan i Malmö. Ytterligare intervjuer (14 st) gjordes i april 1998 på Fornbyskolan och Hedebyskolan i Vagnhärad. Intervjugruppen bestod av fem personer (för åk 1, fyra personer) och samtalen varade mellan 40 och 60 minuter. Tjejer och killar intervjuades separat. Efter gruppintervjun valdes en elev ut för att intervjuas enskilt om hans eller hennes vardagsstruktur, och mediernas roll i denna.

Denna artikel baseras på de intervjuer som gjordes med elever i åldern 12-13, sammanlagt 20 personer. Anledningarna är flera till att just denna åldersgrupp belyses. Medan de yngre barnen inte har tillräcklig kunskap och förmåga att utnyttja olika typer av media, har 12-13-åringarna (på grund av kognitiv utveckling etc.) inte liknande svårigheter. Det var hos de äldre tonåringarna (15/16 år) som de s k "datafreaksen" fanns (oftast killar), och några tjejer i denna åldersgrupp undrade också varför vi inte använder skrivmaskinen längre. Något som kan visa på en viss främmande inställning till mediet. Denna könsskillnad återspeglas inte i den utvalda åldersgruppen, en indikering på att Internet börjar bli ett familjärt medium som, mer eller mindre omedvetet, invävs i våra vardagliga rutiner. Ett annat skäl till att 12-13-åringar föreföll intressanta är att de befinner sig i en period i sina liv som kan ses som en övergång från barndom till ungdom, där identitet och livsstil blir nyckelbegrepp. Ett ökat intresse för det motsatta könet är också märkbart under denna period. Eftersom barnet får mer och mer i veckopeng ökar hans eller hennes materiella resurser, och dess roll som oberoende konsument. I en undersökning, gjord av dåvarande Sparbanken, visade det sig att den genomsnittliga veckopengen är runt 20 kronor upp till nio år för att sedan, i 12-13 års åldern, öka till cirka 40 kr (Institutet för privatekonomi, 1997). Föräldrarna börjar även ge sitt barn

mer frihet, dels att fatta egna beslut men också att röra sig mer obehindrat mellan olika platser. Detta bekräftades i vår enkätundersökning, där barnen med ökad ålder får mer frihet att gå vart de vill, 64% (9/10 år) respektive 73% (15/16 år).

Internet som medium

Vart man än går kan man höra eller läsa om Internet, världens största nätverk av datorer. Ett datanätverk är en uppsättning länkade datorer som kommunicerar, skickar meddelanden och information sinsemellan. Redan 1994 var mer än 18 000 av dessa nätverk anslutna till Internet, en siffra som givetvis ökar för varje dag. Dessa nätverk involverar miljontals datorer, dataterminaler och användare (Kent, 1994). Över 25 miljoner människor uppskattades 1996 kommunicera via Internet (Morris & Ogan, 1996).

Den som loggar in sig på Internet kan förutom att erhålla fakta från olika statliga arkiv, databaser, bibliotekskataloger etc., få information om nästan vilket ämne som helst. Här finns även datafiler innehållande fotografier, ljudklipp och rörliga bilder. Genom att utnyttja elektronisk post kan användaren kommunicera med i stort sett vem som helst som är ansluten till nätet (Kent, 1994).

Morris och Ogan (1996) ger en bra insikt i hur Internet både skiljer sig och liknar de traditionella medierna. Med dess mångfasetterande innehåll och funktioner omfattar Internet en mängd olika kommunikationsformer såsom "World Wide Web pages", "Usenet Groups" och "E-mail". Innehållet på Internet varierar längst ett kontinuum, alltifrån traditionella journalistiska nyhetsartiklar, regelbundet utgivna av en nyhetsredaktion, till sporadiska samtal via en av Internets många chatgrupper. Mottagarna av dessa meddelanden kan likaväl vara en enda person som det kan vara miljontals (Morris & Ogan, 1996).

Internet – dess logik

Altheide (1985) och Altheide & Snow (1979, 1991) förser oss med ett användbart verktyg genom att uppmärksamma logiken hos ett specifikt medium. Denna medialogik påverkar hur ett visst innehåll struktureras och bearbetas. Hur mycket utrymme lämnas till publikens egna upplevelser och konsumtion? Vilken kulturell kompetens krävs för att tillgodogöra sig ett visst medieinnehåll? (Dahlgren, 1996). Dahlgren (1996, s. 5) definierar medialogik som "...refers to the particular institutionally structured features of a medium, the ensemble of technical and organisational attributes which impact on what gets represented in the medium and how it gets done". Medialogik består av den process genom vilken medier presenterar och överför information, och inkluderar såväl själva mediet i sig som dess format. Med det senare avses hur ett medieinnehåll är organi-

serat, dess framställning, dess fokus eller betoning på vissa egenskaper etc. Detta format utgör en referensram inom vilken innehållet presenteras och tolkas. I den vardagliga mediekonsumtionen sker denna process ofta omedvetet. Till exempel klassificerar TV-publiken automatiskt vad som räknas till underhållning, dokumentär eller nyhet, och vad man därmed förväntar sig av ett visst program (Altheide & Snow, 1979).

Begreppet medialogik hjälper oss att studera Internet i förhållande till andra medier. Dahlgren (1996) nämner fem inbördes relaterade aspekter: multimedia, hypertext, interaktivitet, arkivalisk och virtuell, vilka kan sägas utgöra kärnan av cyberspace, och dess logik. Multimedia och den ökade digitaliseringen innebär att text, ljud, bilder översätts i en gemensam digital form. Även om det huvudsakliga innehållet på Internet baseras på text eller stillbilder blir det alltmer vanligt med ljudklipp och rörliga bilder. Med hypertext menas att Internet (t ex World Wide Web, diverse sökverktyg), skiljer sig från den traditionella linjära texten genom att den förra består av associerande länkar. Genom att klicka på ett nyckelord i texten länkas användaren vidare till andra relevanta texter. Läsaren kan därmed göra sina egna kombinationer av texter, ofta från olika källor. Den tredje aspekten är att Internet tillåter interaktivitet mellan innehåll och användare. Interaktivitet förutsätter tvåvägskommunikation där förhållandet mellan användare och medieinnehåll karakteriseras av ömsesidighet och utbyte av roller. Det är användaren själv som kontrollerar tidpunkten för kommunikationsprocessen och dess innehåll (Livingstone & Gaskell, 1995a). Genom dess höga grad av interaktivitet inbjuder Internet användaren till en mer aktiv involvering med innehållet. Användaren kan lägga till önskvärd information till nuvarande innehåll, lagra material för senare bruk, välja tidpunkt etc. (Williams et al., 1988).

Internet har även en arkivalisk funktion genom att användaren får tillgång till olika databaser som bland annat kan utnyttjas för att söka, jämföra och strukturera information. Det finns även databaser (t ex FT Profile) som utgör ett slags centrallager för diverse filer och mjukvaror/program. Med virtuell verklighet är det fysiska avståndet ett minne blott. Med hjälp av multimedia och hypertext kan de rums- och tidsmässigt virtuellt formgivna elementen efterlikna dess motsvarighet i verkliga livet. Även om Internet delar möjligheten med att minska avstånd och tid med andra medier (telefon, radio, TV) kan människor via nätet delta i diskussioner och samtal samtidigt, och vara socialt interaktiva oberoende av var användaren befinner sig för tillfället och när kommunikationen äger rum (Dahlgren, 1996).

Williams et al., (1988) nämner förutom interaktivitet även "de-massification" och "asynchronicity" som kännetecknande för Internet. Den förra innebär att Internet erbjuder varje enskild användare olika typer av information. Exempel på denna individualisering är Internets menysystem från vilken användaren kan välja den slags information eller nyhetsgrupp som han eller hon är intresserad av, eller möjligheten att skapa sitt eget personliga paket via en on-line service. Med "asynchronicity" menas att individen kan utbyta medde-

landen när det är mest lämpligt. Användaren får därigenom ökad kontroll över tidpunkten, till exempel behöver inte parterna kommunicera samtidigt, och personligt schema kan skapas (Williams et al, 1985; Rogers, 1986; Williams et al., 1988).

Tillgång och användning

Nedanstående resultat baseras på en enkätundersökningen bland 1 600 elever och sätter ramen för själva artikeln. Förutom att vi får kunskap om var Internet har setts eller använts får vi veta vad 12–13-åringar använder Internet till och hur ofta det används, fördelat på kön, familjens socioekonomiska status (SES)¹ (låg, mellan, hög) och typ av område² (storstad, mindre stad, landsbygd). Eftersom åldern är en avgörande faktor vid användningen av medier (Brown, Cramond & Wilde, 1974) är det intressant att se om den aktuella åldersgruppen skiljer sig (eller inte skiljer sig) från de tre övriga åldersgrupperna (6/7, 9/10, 15/16).

Tabell 1 visar tydligt att svenska yngre tonåringar har sett eller använt Internet på en mängd olika platser, om inte hemma så hos en kompis, på föräldrarnas arbetsplats, i skolan, eller på biblioteket. Under alternativet någon annanstans nämndes bland annat datakurs, Telia, släktingar, dataaffär, fritidsgård, praktikplats, granne. Det är i skolan som de flesta kommer i kontakt med Internet med undantag av killarna i mellan och hög SES-grupp som oftast har sett eller använt Internet hos en kompis eller hemma. Det sistnämnda gäller även för tjejer tillhörande den högre SES-gruppen. Det är främst killarna, i alla åldersgrupper, som sett eller använt Internet hos en kamrat, en eventuell indikation på att mediet blivit ett sätt att umgås på eller i alla fall att Internet gärna används när man träffas. Vad gäller i skolan, på biblioteket och någon annanstans har tjejerna i mellan och låg SES-grupp högre värde jämfört med killarna. Till exempel har 79% av tjejerna i mellan SES-grupp sett eller använt Internet i skolan, motsvarande siffra för killarna är 41%, vilket visar på skolans betydelse för jämlikhet och Internetanvändning. Ju högre SES familjen tilldelas desto större är sannolikheten att Internet har setts eller använts hemma och/eller på föräldrarnas arbetsplats. Det är både tjejer och killar i storstäderna som mest kommer i kontakt med Internet hemma. För 12–13-åringar i mindre städer och på landsbygden intar skolan en central plats för denna kontakt. Detta gäller även för biblioteket men dock endast för tjejerna. Det är tonåringarna på landsbygden som oftast har sett eller använt Internet någon annanstans. Att Cyberspace café endast skulle vara ett storstads-fenomen stöds inte av våra resultat. Det är snarare killarna som använder denna form av café, såväl boende i storstaden som på landsorten.

TABELL 1: Var har Internet setts eller använts?
(familjens SES fördelat på kön, %)

	Familjens SES					
	Låg		Mellan		Hög	
	Pojkar (18)	Flickor (16)	Pojkar (54)	Flickor (48)	Pojkar (36)	Flickor (39)
Hemma	11	6	30	31	61	54
På föräldrarnas arbetsplats	11	0	15	10	17	13
Hemma hos en kamrat	28	25	44	17	44	23
I skolan	67	88	41	79	58	46
På ett Cybercafé	0	0	6	0	8	0
På biblioteket	11	31	11	10	22	15
Någon annanstans	6	13	15	8	8	8

För alla fyra åldersgrupper är det mest populärt att surfa och bläddra på Internet, något som ökar ju äldre barnet blir. Om vi studerar 12-13-åringarna mer ingående med hänsyn till familjens SES (se tabell 2) ser vi att just surfa/bläddra har den högsta procentsatsen oavsett grupptillhörighet, med undantag av tjejerna i den lägre SES-gruppen som använder Internet för diverse chatgrupper. Om vi drar paralleller till Rubins forskning om TV-tittandet (1984,1985) ger detta intrycket av ett rituellt användande som kan jämföras med zapping. Men många av de yngre tonåringarna letar även efter information, eller besöker websidor, något som antyder ett mer instrumentellt användande, där medieinnehållet utnyttjas ändamålsenligt. Medan man gärna surfar och letar information med ökad ålder, visar spel på det motsatta förhållandet. I åldern 6/7 spelar 56% av pojkarna och 64% av flickorna, för åldersgruppen 15/16 är siffrorna 35% respektive 11%. Flickorna i åldern 6/7 spelar flitigast medan det i de äldre åldersgrupperna är pojkarna. Även om det är killarna (i åldern 12/13) som spelar mest i alla SES-grupper är siffran högst (53%) i den högre SES-gruppen.

Att delta i chatgrupper är den enda funktionen som används flitigast av tjejerna i alla SES-grupper. Däremot verkar nyhetsgrupper vara av föga intresse för såväl killar som tjejer, även om intresset ökar för killar i den högre SES-gruppen. Det är också denna grupp av killar som gärna utformar sina egna websidor. Från och med 12 års ålder utnyttjas E-mail alltmer. Det är 12-13-åringarna från den högre SES-gruppen som använder denna möjlighet mest.

Killarna, antingen boende i storstad, mindre stad eller landsort, utnyttjar Internet ungefär lika mycket för att surfa, kopiera material, leta efter information/besöka websidor. Det är dock killarna på landsbygden som använder e-mail mest. Tjejerna, å andra sidan, uppvisar ett mer splittrat användnings-

mönster, även om alla, oavsett områdetyp letar efter information på nätet. Det är tjejerna i storstaden som surfar, kopierar material och skickar e-mail. Förutom att surfa och bläddra på nätet föredrar tjejerna på landsbygden att spela.

TABELL 2: Vad används Internet till? (familjens SES fördelat på kön, %)

	Familjens SES					
	Låg		Mellan		Hög	
	Pojkar (15)	Flickor (16)	Pojkar (53)	Flickor (41)	Pojkar (35)	Flickor (35)
Surfa/bläddra	60	31	74	59	83	55
Ladda ner program & material	20	6	34	27	46	31
Spel	40	19	28	10	53	14
Chatgrupper	33	50	36	39	37	46
Nyhetsgrupper	0	0	8	2	11	0
Leta efter information/ Besöka websidor	53	38	32	51	51	46
E-mail/E-post	20	13	17	24	31	26
Göra egna websidor	7	6	15	0	26	3

Generellt kan vi säga att ju äldre man blir desto oftare används Internet, vanligtvis 1 gång i veckan. Att inte fler av de yngre barnen använder Internet är inte överraskande med tanke på att det krävs, förutom en viss baskunskap om datorer, en förmåga att kunna använda olika sökverktyg, vara informerad om olika databaser etc. Även om barnet i fråga har kunskap i själva användandet möts han eller hon av många engelska texter på nätet, vilket kan försvåra tillgängligheten av information. Brown, Cramond och Wilde (1974) talar bland annat om att huruvida en person använder ett medium eller inte bestäms delvis av hans eller hennes läskunnighet, förståelse för grammatiska regler, och förmåga att tolka innehållet.

Oberoende av SES-tillhörighet är det killarna, i åldersgruppen 12-13 år, som använder Internet oftast, med undantag av de tjejer i låg SES-grupp vilka utnyttjar mediet 2-3 dagar i veckan (se tabell 3). Men det är fler killar (i den högre SES-gruppen) som använder Internet mer än 4 dagar i veckan. För tjejerna återfinns dessa höganvändare i mellan SES-gruppen. Det är även denna grupp bland tjejerna som har det högsta medelvärdet (1,07), vilket kan jämföras med 1,86 för killarna i den högre SES-gruppen. Det är både killarna och tjejerna i storstäderna som använder Internet oftast, 1,64 respektive 1,19 gånger i veckan.

TABELL 3: Hur ofta används Internet? (familjens SES fördelat på kön, %).
Baserat på alla som hört talas om Internet

	Familjens SES					
	Låg		Mellan		Hög	
	Pojkar (18)	Flickor (22)	Pojkar (57)	Flickor (55)	Pojkar (39)	Flickor (42)
Aldrig	17	27	7	27	10	17
<1 gg/mån	17	27	16	22	10	24
1 gg/mån	11	9	16	11	10	17
1 gg/vecka	33	14	33	18	31	21
2-3 dag/vecka	17	23	18	11	18	17
4-5 dag/vecka	6	0	7	7	13	2
6-7 dag/vecka	0	0	4	4	8	2

Sammanfattningsvis kan sägas att även om många av de undersökta 12-13-åringarna har kommit i kontakt med Internet i skolan är det mer vanligt för tjejer och killar från en högre SES-familj att de har sett eller använt Internet hemma. Det är i skolan som tjejer, från låg och mellan SES-familj, har högre värden jämfört med killarna. Killar från mellan och hög SES-grupp utnyttjar i större utsträckning mediet hos en kompis. Tabell 1 visar att det främst är flickor (31%) tillhörande låg SES-familj som har sett Internet användas eller använt det själv på något bibliotek. Det är också denna grupp av flickor samt pojkar från mellan SES-familj som kommit i kontakt med mediet någon annanstans. Surfa och bläddra på nätet är den mest använda funktionen för de flesta yngre tonåringar, förutom tjejer tillhörande låg SES-grupp. Den sistnämnda gruppen föredrar att delta i olika chatgrupper. Det är killar från högre SES-familj som tenderar att vara aktiva i nyhetsgrupper, göra egna websidor och skicka e-mail. Ytterligare en könsskillnad gäller spel. Det är pojkarna i alla SES-grupper som använder Internet för spel. Studien visar också att det är killarna på landsbygden som gärna skickar e-mail. Internet används oftast av killar från högre SES-familjer, 21% utnyttjar mediet 4 dagar eller mer i veckan, vilket kan jämföras med det högsta värdet för tjejerna 11% (mellan SES-grupp). Men det är tjejerna i den lägre SES-gruppen som använder Internet mest i kategorin 2-3 dagar i veckan. Det är utan tvekan såväl killar som tjejer i storstäderna som använder Internet flitigast jämfört med deras jämnåriga på landsbygden.

Inställning till Internet

Följande avsnitt baseras på intervjuer med 10 tjejer och 10 killar i 12-13 års åldern, från Malmö och Vagnhärad. Efter åskådliggörandet av deras inställning

till Internet diskuteras ämnen som cyberidentitet och virtuell vänskap. Värt att notera är att samtliga intervjupersoner har använt Internet hemma, i skolan, hos en kompis, på biblioteket eller på föräldrarnas arbete. På frågan "Om jag säger dator, vad tänker ni då på?" var de vanligaste svaren spel, Internet och skriva. Men graden av kunnighet och kontakten med datorer och Internet varierar från "...jag vet inte hur en dator fungerar för vi har ingen hemma och jag har väldigt svårt att lära mig saker" (Kille, Vagnhärad), till "...vi gjorde egna broschyrer med våra namn på...vi gjorde egna brevpapper och sånt...sen...fick vi gå ut på Internet...då fick vi en hel sida adresser som vi fick gå in på. Sen tog dem foto på oss och satte in dem på Internet" (Tjej, Malmö).

Vad är Internet för yngre tonåringar? Vilken är deras inställning till detta nya medium?

– Det är allt.

– Allt från, det är liksom tidning, radio, det är allt liksom, man kan få fram allt man säger, man kan få fram så här, man kan gå in så här och titta på Skilda Världar på datorn genom Internet istället för att sitta framför en TV.

– Eller läsa Aftonbladet.

(Killar, Vagnhärad)

Citatet ovan visar hur mångfasetterat Internet är som medium. Till skillnad från andra medier finns här allt man kan tänka sig, från bilder på fotomodellen Pamela Anderson till fakta om dinosaurier.

Inställningen och attityden till Internet berör antingen själva mediet i sig, dess teknik, innehållet eller hur Internet förhåller sig till andra medier såsom böcker, telefon. För de intervjuade är Internet förutom ett uppslagsverk med obegränsad information, ett sätt att få kontakt med andra människor. Att Internet erbjuder möjlighet till att chatta är högt uppskattat. De intervjuade menar att de inte bara lär sig mer om andra länder utan att de även förbättrar sin engelska. Internet ses överlag med positiva ögon, det finns inget man inte kan göra – lyssna på musik, ladda ner spel på sin hårddisk, få fram fakta till skolarbete, leta efter hemsidor om sina idoler eller få veta mer om någon sport eller hobby. Genom Internet får tonåringarna tillgång till information som de inte kan hitta någon annanstans. På grund av dess digitala kommunikationsform erbjuder Internet obegränsade användningsområden. Flera funktioner, som tidigare varit åtskilda och ofta associerats till ett visst enskilt medium, kombineras och sammanvävs. Till exempel förknippades musik förr med radion eller grammofonskivan och fakta/information med böcker "...där finns liksom allt...man kan läsa böcker...man kan chatta, man kan spela spel, man kan titta på TV genom datorn, man kan lyssna ungefär som på radion, man kan lyssna på musik, det är samma som mobiltelefon, chatta, och stora tidningar det står ju liksom i datorn" (Kille, Vagnhärad). En intressant iakttagelse är att många intervjupersoner berättar om vad man kan göra via nätet inte hur de själva konkret utnyttjar mediet och dess mångfaldiga funktioner. Denna diskrepans gör sig tydlig i uttalanden om bristande kunskap gällande detta nya medium, och att man ofta ber sin pappa, äldre syskon, eller kompis om hjälp.

Samtidigt som det pratas entusiastiskt om detta nya medium, och vilka möjligheter det ger, intar de intervjuade ett kritiskt förhållningssätt. Även om Internet tas för givet i dagens samhälle och används flitigt av barn och ungdomar, hindrar inte detta att de reflekterar över dess innehåll, där vissa aspekter är önskvärda medan andra ses med skepsis. Bara för att Internet är nytt och något barn konstant hör talas om via kompisar, tidningar, TV etc., medför inte detta ett automatiskt absorberande och användande av Internet.

Trots den generellt positiva andan råder även tveksamhet och kritiska röster höjs, vilka berör såväl mediets teknik som innehåll. En av de tekniska nackdelarna är att det, enligt intervjupersonerna, inte går att ringa och använda Internet samtidigt, vilket gör att det krävs en extra telefonuppkoppling. En viss irritation uppstår när man försöker ringa en kompis och att det kan ta flera timmar innan man kommer fram. Många menar att det nästan är lönlöst att ringa någon efter klockan sex eftersom det då är en lägre telefontaxa, vilket gör att de flesta vid denna tidpunkt är ute på nätet. Innehållsmässigt är de intervjuade skeptiska till en del material på Internet, såsom pornografiska bilder och information om tillverkning av bomber. Någon form av "filter" borde finnas men med tanke på Internets omfång anses detta vara orimligt. En del intervjupersoner anser att mediet blivit ett hjälpmedel för kriminell verksamhet, t ex att datahackers går in och tar pengar från företag. Det faktum att moraliska gränser sätts för hur mediet bör användas tyder på att Internet har (i denna aspekt) en "speciell" position i förhållande till övriga medier. Denna moraliska gräns nämndes överhuvudtaget inte när andra medier som TV, video, radio, telefon, böcker och dagstidningar diskuterades. Till exempel fanns det en kritisk inställning till pornografiska bilder på nätet, vilket inte jämfördes med möjligheten att se liknande bilder på video eller via olika satellitkanaler. Det är endast genom att sätta ett visst medium i relation till andra medier, och studera den kontext (fysiskt, kulturellt, socialt etc) inom vilket mediet används som dess komplexa och integrerade natur kan utrönas och belysas.

Internet och andra medier

Inställningen till och upplevelsen av Internet berördes även när de intervjuade pratade om mediet i förhållande till böcker, telefon och brevskrivande. När skolarbete diskuterades i en av gruppintervjuerna sattes det likhetstecken mellan Internet och lathet. En jämförelse gjordes med *böcker* som uppmuntrar till en mer aktiv handlingsform där eleven själv är det aktiva sökverktyget. Gruppen ansåg att det var mer ett "riktigt arbete" om de själva gick till biblioteket och letade fram böcker. Till skillnad från när de använder Internet får de hålla på med allt möjligt när de går till biblioteket för att låna böcker. Genom att själv få slå upp i böcker, och kopiera bilder, lär de sig mer om sitt forskningsämne. Sökningen på Internet sker med olika nyckelord vilket minskar sannolikheten för att stötta på det som finns "runt omkring".

Att Internet skulle vara den självklara informationskällan är inte givet för alla intervjupersoner. Böcker är fortfarande för dessa personer det viktigaste mediet och via nyheterna på TV får de reda på världshändelser. Att just böcker favoriseras är att det är lättare att hitta det man är intresserad av. På grund av nätets oändlighet blir det så väldigt mycket att läsa igenom.

De intervjuade fick också frågan vad de tror kommer att hända med böcker i framtiden. Även om de flesta menar att böcker kommer att finnas kvar ser man en tendens till att till exempel uppslagsverk försvinner för att ersättas av CD-Rom och Internet. Skönlitteratur, å andra sida, kommer inte att läsas via Internet eftersom denna typ av böcker läses under en längre tid, och det skulle därför bli väldigt dyrt. En lösning är i så fall att skriva ut sidorna, att läsa direkt från skärmen anses för ansträngande. Böcker är något som de intervjuade kan läsa när som helst, de behöver inte vänta på att datorn ska bli ledig hemma, eller gå till en kompis. Bokläsning är också något som associeras till en viss situation och tidpunkt – på kvällen innan man går och lägger sig. Rubin & Windahl (1982) talar om betydelsen av funktionella alternativ till en viss form av medieanvändning. Personen ifråga väljer det alternativ (medialt som icke-medialt) som upplevs vara mest tillgängligt, behjälpligt och socialt/kulturellt acceptabelt. De intervjuade har ett nyanserat förhållningsätt vad gäller förhållandet Internet och böcker. Det är med andra ord inte frågan om sk ”displacement” effekt, där ett nytt medium ersätter ett annat. Avgörande är istället personens syfte och vilken typ av innehåll/funktion han eller hon är intresserad av.

I de flesta intervjuerna jämfördes elektronisk post med vanligt *brevskrivande* och att ringa någon.

Finns det någon skillnad mellan e-mail och vanligt brevskrivande?

– *Det går fortare [e-mail].*

– *Det är roligare att skriva för hand.*

– *Mer personligt.*

– *Jaah...man får ett vykort sen när man blir äldre så kan man liksom titta tillbaka ”jaah, det här fick jag så skrev den personen då”, då kan man jämföra med något annat. Men om man får såna hära [e-mail] det sparar man inte.*

– *Om det är något viktigt som man måste ha svar på fort då är det bättre.*

(Tjejer, Malmö)

Snabbheten är ett stort plus med elektronisk post. Även om denna nya kommunikationsform enligt intervjupersonerna kommer att ta över det traditionella brevskrivandet mer och mer anses det senare, liksom telefonen, mer personligt. Ett brev blir mer personligt eftersom varje person har sin egen handstil, och är något som kan sparas för att sedan läsas igen. Ytterligare en fördel med e-mail är att det nästan är kostnadsfritt. Dock fanns det varnande signaler om att posten kommer att försvinna i framtiden vilket uppmuntrar till att skriva vanliga traditionella brev. *Telefonen* är det medium som anses vara mest personligt av de tre. ”Ringa är mer då får man höra rösten [...] och det är mer närkontakt

fast ändå inte" (Kille, Vagnhärad). Telefonen ger också möjlighet till att säga exakt vad man menar, något som ibland kan vara svårt att formulera i text. En annan fördel är att telefonen försvårar något som är möjligt med e-mail – att skicka ett meddelande i någon annans namn.

Cyberidentitet

Att de ständigt pågående förändringarna i världen – globaliseringsprocessen, synen på barndomen (barns uppväxtvillkor), introducerandet av nya kommunikationstekniker – påverkar skapandet av en identitet, både vad gäller synen på sig själv (i dåtid, nutid, framtid) och förhållandet till andra människor, är uppenbart. Att finna svaren på frågorna "Vem är jag?", "Vad vill jag?" blir viktigt under tonåren. Skapandet av en identitet kan ses som en kritisk period i en ung människas liv, och är det första steget mot vuxenlivet. Givetvis fortsätter vi hela livet att bygga upp vår identitet men tonårstiden utgör en mycket känslig och avgörande tid då unga människor genomgår en medveten självreflekterande process för att skapa ett integrerat Jag, och anpassa sig till sin komplexa omvärld. Det är under denna period som det är "tillåtet" att experimentera, testa, modifiera och förkasta olika livsstilar, beteenden, intressen, ideologier, och värderingar (Atkinson et al., 1993; Kroger, 1996; Turkle, 1987).

Moderna institutioner (alltifrån nationalstaten, bösättning, arbets- och produktmarknader till den kommersiella varuproduktionen) skiljer sig från sina föregångare genom sin dynamiska natur, dess globala spridning, och traditionernas minskade betydelse (Giddens, 1996). På grund av den rådande fragmenteringen av nuvarande idéer och institutioner kännetecknas det senmoderna samhället, enligt Giddens (1991), av risker och osäkerhet. Även om människans liv är förankrat i en lokal miljö genomsyras hennes fenomenologiska värld inte minst av intryck och erfarenheter från globala medier. Det moderna sociala livet karakteriseras av en omstrukturering av tid och rum, där sociala relationer inte längre är knutna till specifika platser (Ibid). En individs Jag ses av Giddens som en reflexiv process, där identitet ständigt förändras allteftersom olika livsstilar, eller delar av dessa, kombineras och skapas utifrån den mängd valmöjligheter som idag står till individens förfogande. "*A self-identity has to be created and more or less continually reordered against the backdrop of shifting experiences of day-to-day life and the fragmenting tendencies of modern institutions*" (Giddens, 1991, s.186). Ziehe (1993) talar om en "ny livsvärld" som kännetecknas av ökad reflexivitet, görbarhet och individualisering. I det nya samhället har människan allt fler möjligheter att uttrycka och fundera över sig själv och sin identitet. Upplevelsen av att allt är möjligt får oss att inse att vi själva ansvarar för vår egen lycka, inget är givet. Denna görbarhet är relaterad till den ökade individualiseringen i samhället – människan måste idag inte bara fatta viktiga beslut rörande olika livsstilar och handlingsalternativ, hon är tvungen att göra det.

Turkle (1995) menar att just Internet har gett oss ett användbart redskap i detta senmoderna samhället eftersom mediet ger utrymme för flexibla och mångfaldiga upplevelser ”...we have seen people doing what they have always done: trying to understand themselves and improve their lives by using the materials they have at hand. Although this practice is familiar, the fact that these materials now include the ability to live through virtual personae means two fundamental changes have occurred in our situation. We can easily move through multiple identities, and we can embrace, or be trapped by – cyberspace as a way of life” (Turkle, 1995, s. 231). Datorn, som inte ställer några krav på känslor eller åtaganden, förenar två motstridigheter hos människan – rädslan för ensamhet och intimitet (Turkle, 1987). Gränsdragningen mellan det privata och offentliga suddas ut. Enstöringen behöver inte längre vara ensam.

Reimer (1993) diskuterar hur den senmoderna miljön – delandet av en gemensam offentlig sfär, kombinerandet av privata och offentliga roller och frigörandet av den sociala sfären från den fysiska – påverkar unga människor som lever i en värld, mer eller mindre genomsyrad av massmedier. Det har, både på en personlig och social nivå, skett en ökning av tillgängliga livsmöjligheter. Genom det ökade medieutbudet och det stora intresset för att resa konfronteras dagens människa konstant av nya impulser och handlingsalternativ. Denna miljö skapar en föränderlig och obestämd identitet, något som är speciellt utmärkande för ungdomar eftersom de oftast möts av flera nya impulser jämfört med den äldre generationen. Den symbolik som massmedia är bärare av tillmäts även större betydelse hos unga människor. Genom massmedia kan människor omorganisera och tänja på de annars givna gränserna, mellan offentliga och privata sfärer, en möjlighet som aktivt utnyttjas av ungdomar. Datorn i det egna sovrummet förvandlar snabbt rummet till en öppen och allmän sfär, medan freestylen omvandlar den offentliga sfären (på bussen, gatan, stationen etc.) till en mer personlig sfär. I all denna entusiasm över möjligheter i livet är ett mer nyanserat förhållningssätt önskvärt. Vi har inte alla samma förutsättningar (materiellt, socialt, kulturellt), något som även förändras med åren, ju äldre man blir desto större är sannolikheten att en bättre materiell standard uppnås. Idag diskuteras ungdomars svåra levnadsförhållande, hög arbetslöshet, ökad konkurrens i samhället, strävan efter den perfekta kroppen etc. något som borde sättas i relation till alla de val och möjligheter ungdomar står inför. En relation som ibland kan tänkas vara konfliktladdad snarare än idyllisk.

Till skillnad från vuxna finns det inte en strikt linje mellan det privata och offentliga hos ungdomar. En viss stil kan till exempel skapas och provas ut i den privata sfären i förberedelse för ens entré på den offentliga arenan. Den senmoderna miljön påverkar även vår tidsuppfattning. Eftersom vi möts av fler och fler nya impulser och intryck, och med kunskap om att våra val alltid är temporära, lever människan idag i nuet. När inte längre vårt sociala liv är beroende av var vi fysiskt befinner oss och att vi alla kan ta del av samma information, kan traditionella skillnader mellan till exempel storstad och landsbygd

försvinna. Ett tecken på detta är hur likartade ungdomskulturer finns över stora delar av världen (Ibid). De ökade möjligheterna och alternativen ges alltså inte endast på nationell basis, tvärtom, med Internet är världen ens hem. Den plats där dagens barn och ungdomar ska finna sin identitet och position.

Identitet är inget entydigt begrepp utan kan sägas bestå av tre komponenter: personlig, kulturell och social identitet (Johansson & Miegel, 1992), vilka alla spelar en viktig roll i utformandet av barnets identitet. Jämfört med den personliga identiteten, som kan sägas utgöra en individs unika uttryck och egenskaper, sätts den sociala (diverse internaliserade sociala roller) och kulturella identiteten (att förstå och använda kulturella symboler) i relation till olika kollektiv och grupper.

Internet utgör en social och kulturell lekplats, där individen iscensätter sig i olika situationer, roller och livsstilar. I denna nya offentlighet krävs ny kulturell kompetens för att kunna spela med dess symboliska uppsättning. Konstruerandet av en personlig hemsida är ett exempel på hur Internetanvändaren kan porträttera sig inför en global publik (Chandler, 1998). Lämplig text, grafik och ljudklipp väljs ut för att uttrycka tankar, känslor, intressen, åsikter etc. Betydelsen av att länka sin hemsida till vänner, aktuella föreningar m m betonas av Miller (1995, s. 3) *"Show me what your links are, and I'll tell you what kind of person you are."* I några fall, jämfört med MUDs (multi-user domain/multi-user dimension) och olika chatsystem, är en persons hemsida ofta knuten till verkligheten genom att innehålla fotografier, e-mail adresser, relevanta länkar etc (Chandler, 1998).

Genom att kunna vara anonym sätter Internet ramarna för ett rollspel, där användarna kan experimentera med sin sociala identitet, diverse rolldräkter provas som annars skulle vara utom räckhåll. Ett tillfälle ges till att inte bara inta olika roller, och därmed testa egenskaper, förpliktelser, rättigheter och beteenden som förknippas med en specifik roll, utan även tänja på vedertagna gränser för vad som förväntas av en viss rollinnehavare i det verkliga livet.

Att anonymitet är en uppskattad egenskap, och att en del ungdomar spelar med sin identitet diskuterades exempelvis livligt och ingående av tjejerna i Vagnhärad.

– Man ljuger jätte mycket när man chattar.

Det här med att ljuga är det bra?

– Egentligen inte men jag brukar ljuga om min ålder för det är inte så kul att vara tretton och chatta med en 17-åring.

Så det är liksom spännande just det här att man kan vara anonym och fantisera?

– Ja.

– Ja, det är jätte kul.

Vilken ålder brukar du säga?

– Aldrig högre än sjutton.

Är bilden annorlunda av dig, hittar du på väldigt mycket?

– Min syrra är sjutton så det är bara att ta efter henne.

- Om man inte är nöjd med, mitt hår eller nånting, fantiserar man om håret. Om jag vill ha blont hår då säger jag att jag har blont jätte långt hår eller jätte kort hår. Man kan fantisera om det man egentligen vill ha.
- Jag brukar vara fjorton, femton så där och så är man så här typ helt perfekt med allting, man är jätte rik, har lägenhet i Florida.
- Fast jag är inte nöjd med mitt namn, jag tycker inte det är snyggt, tycker det är jätte fult.
- Jaah, namnen.
- Så gör man ju alltid om namnen.
- Jaah, men det gör man ju.
- (Tjejer, Vagnhärad)

Internet har för dessa tjejer blivit ett redskap för att uppnå det som Carl Rogers benämner det ideala Jaget, den bild som vi önskar ha av oss själva (Atkinson, et al., 1993). Detta ideal ska jämföras med det verkliga Jaget som består av medvetenheten om vem man faktiskt är och vad man är kapabel att göra. För att undvika att bli helt kolonialisera av kommersiella produkter skapar barn och ungdomar, enligt Ziehe (1975, i Fornäs et al., 1984), ett slags "växthus". I denna frizon experimenterar och formar unga människor sin egen livsvärld. Internet kan ses som en form av ett sådant "växthus", där föräldrar, lärare och andra vuxna (auktoriteter) inte har någon insyn eller inflytande. Möjligheten att ha något privat betonades i en av intervjuerna där föräldrarnas nyfikenhet att veta vad Internet utnyttjas till kritiserats. Internet har för ungdomarna blivit vad Dahlgren (1991) kallar den alternativa offentligheten. I denna form av offentlighet har yngre människor ofta mer vana och kunskap att behärska och utnyttja detta nya medium. Kanske kan detta nya spelrum, som till stor del formas av användarna själva, göra att ungdomar känner sig mer delaktiga, där "top-down" information och riktlinjer inte gör sig gällande. Risken är dock att den vuxna generationen kommer efter och att mötet på nätet dem emellan blir sporadiskt och innehållslöst. Genom att ha flera stereoanläggningar, TV-apparater etc. i hemmet har massmedia bidragit till en differentiering av vardagslivet i den privata sfären. Internet kan som medium intensifiera denna process men på den offentliga arenan.

Virtuell vänskap

Det faktum att Internet innebär en upplösning av tid och rum, där fysiskt avstånd inte längre avgör med vem du kommunicerar, får följder för den kulturella identiteten. Skapandet av virtuella samhällen gör att människan inte längre behöver tillhöra sociala och kulturella grupper som ligger henne nära i tid och rum. Virtuella livsstilar verkar vara en realitet snarare än en tänkbarhet. De elektroniska medierna har gjort att vår upplevelse av någonting inte längre behöver vara knutet till en viss fysisk plats. Vi kan idag snabbt kommunicera, utan tidsfördröjning, med personer som bor långt ifrån oss (Meyrowitz, 1985).

Jones (1997) beskriver det virtuella samhället som *"Free of the constraints of space and time, and so free us to engage with fellow humans irrespective of geographic proximity and the clock, and it would construct that community from communication, rather than inhabitation and being, which do not guarantee communication"* (Jones, 1997, s. 10). Enligt Rheingold (1993) bildas dessa sociala gemenskaper på Internet när människor en längre tid deltar i diverse diskussioner, med en viss öppenhet vad gäller sina egna och andras känslor. Allteftersom masskommunikation uppvisar en högre grad av individualisering och anpassning till den enskilde individen menar Beniger (1987) att det traditionella samhället har ersätts av ett så kallat pseudo-samhälle. Jämfört med Rheingold (1993) intar Beniger ett mer kritiskt förhållningssätt till denna nya typ av samhälle, där interpersonella förhållanden har ersätts av opersonliga umgängesformer via datorbaserad massmedial kommunikation.

Genom olika diskussions- och chatgrupper, Internet relay chat, kommersiella chattrum, BBS system (bulletin board services), utmanar Internet den traditionella distinktionen mellan interpersonell och mass kommunikation. Individen kan idag välja nya alternativa vägar för kontakt, och utveckla såväl vänskaps- som romantiska förhållanden med andra människor. Kritikerna anser att on-line förhållanden är opersonliga och ofta fientliga, och att det endast är frågan om en illusorisk gemenskap. Anhängarna, å andra sidan, ser det som ett sätt att befria interpersonella förhållanden från den fysiska platsen, och därmed skapa möjligheter för nya autentiska personliga förhållanden och gruppmedlemskap (Parks & Floyd, 1996). Till skillnad från den tidigare betoningen vad gäller utvecklandet av förhållanden, saknar on-line kommunikation egenskaper såsom fysisk närhet, regelbunden kontakt, information om fysiskt utseende, ledtrådar om gruppstillhörighet, och information om den sociala kontexten. Oavsett vilken ståndpunkt vi intar är vi nog alla överens om att datorbaserad kommunikation innebär nya utmaningar för vår förståelse och syn på sociala förhållanden. Short, Williams och Christie (1976) talar om *"the social presence of a medium"*. Medier utvärderas olika beroende på hur personligt orienterade de är, och att ett medium väljs av psykologiska skäl, dvs dess emotionella användbarhet (Williams et al., 1985). Rogers (1986) definierar *"social presence"* som *"...the degree to which a communication medium is perceived to be socio-emotionally similar to a face-to-face conversation"* (s. 52). Det är med andra ord en *"upplevd"* kvalitet hos ett medium (Short et al., 1976), och kräver att ett medieinnehåll består av såväl verbala som icke-verbala element. Enligt denna definition upplevs datorer och Internet som något opersonligt, där känslan av det mänskliga tunnas ut (Williams et al., 1988). Användandet av diverse symboler kan ses som ett sätt att komplettera bristen på och avsaknaden av kontextuella och sociala ledtrådar. ☺, ☹, :-), ★ler★ är alla exempel på hur Internetanvändare uttrycker humör, känslor och sinnesförmimmelser, och därmed förmedlar nyanser av personlig stil.

Internet, och dess sociala landskap, betyder för många av de intervjuade just kontakt med människor, inte bara från andra delar av Sverige utan även från andra världsdelar. Skolgården är inte längre den självklara mötesplatsen.

Vem chattar du med, är det inom Sverige eller över hela världen?

– *Mest Sverige men det blir också med andra länder.*

– *...Min kompis hon har Internet så vi brukar sitta och chatta över hela världen, det är jätte kul.*

(Tjejer, Vagnhärad)

Vad använder ni Internet till?

– *Oftast hemma, när man är ute och chattar då.*

Vem chattar du med?

– *Det är alla som finns att chatta med. Man har aldrig någon speciell att chatta med. Om man inte har någon kompis som är ute och chattar då. Sen kanske man börjar chatta med nån som man tycker har ett ballt namn eller.*

Vad pratar ni om?

– *Tjaa, livet överhuvudtaget, hur gammal man är.*

– *Om man pratar med nån kille så där så brukar man sitta och prata om tjejer och sånt där.*

– *Intressen och sånt.*

(Killar, Vagnhärad)

Utöver denna mer sporadiska kontakt innebär Internet ett nytt sätt att träffa killar och tjejer, och eventuellt etablera ett mer långvarigt vänskapsförhållande.

Tror ni att detta blir ett nytt sätt att träffa tjejer?

– *Jaah.*

– *Jaah.*

– *Det finns många som träffar tjejer via Internet.*

Vad tycker ni om det att man träffar tjejer via nätet istället för att träffa dem på skolgården?

– *Men om man träffas via nätet då är det typ då kan man snacka med en i Kina om man vill, det gör det samma varifrån de kommer bara liksom nån att prata med. Man kan säga vad man tycker och så.*

(Killar, Vagnhärad)

– *När jag chattar då chattar man mest med killar, det är liksom nu när man är lite större då chattar man med killar...*

(Tjej, Vagnhärad)

– *Ja, man kan ju kontakta andra människor, för många träffar du varandra alltså...*

– *...Par alltså så träffas dem genom Internet.*

(Kille, Malmö)

Men att träffa en tjej eller en kille på nätet sker inte utan komplikationer. Alla är de medvetna om att möjligheten att ljuga finns och det faktum att man inte kan se sin samtalspartner har sina brister:

– Men sen när man träffar dem så här eftersom man inte har sett [hur] de ser ut så kan man bli rätt så besviken tror jag om det blir helt fel.

– Om man typ tycker att hon inte är snygg eller så men då kan man ju fortfarande tycka att hon är schysst.

– Man lär ju känna varandra.

(Killar, Vagnhärad)

– Det beror ju på åldern för att om de skriver att de är sjutton och det är en sjutton-årig tjej som chattar med en som skriver att de är sjutton då kanske det är en 45-årig man.

(Tjej, Vagnhärad)

Kalcik (1985), Hellerstein (1985), Park & Floyd (1996) har i sina studier visat att en del människor som möts on-line även börjar umgås off-line. Om inte möjlighet ges till att träffas ansikte mot ansikte utnyttjas vanligt brevskrivande, telefonen eller elektronisk post. Alla kan de ses som ett sätt att övervinna befintliga begränsningar hos datorbaserade nyhetsgrupper eller chatgrupper.

– Om man träffar nån som man chattar med och som man vill chatta vidare med eller träffa någonstans, om dem bor i närheten, Södertälje eller så här, då brukar dem ofta uppge en e-mail adress och så ger man bort sin egen. Då brukar man skicka brev till varandra just till den e-mail adressen då.

(Kille, Vagnhärad)

Enligt Baym (1995) är utvecklandet av interpersonella förhållanden på nätet bland annat beroende av var deltagarna befinner sig fysiskt (påverkar möjligheten att träffas), systemets infrastruktur (tillgängliga länkar genom vilka förhållanden kan bildas), dess tidsmässiga struktur (tar tid att bygga upp ett förhållande), gruppens syfte (tillåts diskussion av personliga angelägenheter, uppmuntras ett vänligt och öppet kommunikationsklimat), och slutligen deltagarnas egna egenskaper (ses t ex datorn som en plats att träffa nya människor). Baym menar också att det är en fördel om användarna är ett fåtal som deltar ofta och regelbundet i en nyhetsgrupp.

Att kontakter som knutits on-line utvecklas vidare i andra kommunikationsformer och sammanhang indikerar att vi, för att vi ska nå en djupare förståelse av fenomenet cyberspace, måste gå bortom denna. Ses cyberspace som vilken annan mötesplats som helst? Är distinktionen off-line och on-line av mindre betydelse för användarna? Detta blir uppenbart när barns och ungdomars medieanvändning studeras. Denna yngre åldersgrupp får i ökande takt tillgång till alltmer sofistikerade elektroniska medier. Nya interaktiva digitala medier vävs smidigt och omedvetet samman med andra medier och med vardagslivet i övrigt. Det tals ofta om det växande generationsgapet, där dagens barn inte sällan är mer kunniga och insatta i användningen av nya medier än deras föräldrar, lärare etc. Att gå bortom cyberspace innebär att det blir alltmer svårare att endast studera Internet i den aktuella situation som det används. Genom bl a dess interaktiva egenskaper och globala räckvidd har Internet (och dess funktioner) blivit del av ett större sammanhang, en del av användar-

rens personlighet, sociala kontaktnät och vardagsliv. Förhållandet dem emellan är ömsesidigt och dynamiskt i den meningen att det ständigt är föremål för förändring och bearbetning.

Nya medier

Denna artikel syftar till att ge insikt i hur några av dagens svenska 12-13-åringar använder och upplever Internet. Ett familjärt medium för många av de intervjuade i den meningen att de inte känner sig främmande inför att använda det. Att surfa på nätet, leta efter information och fakta (till skolarbete, om sin idol, favorit sport), att delta i olika chatgrupper och ladda ner program (t ex spel) är de mest populära funktionerna. Intervjumaterialet visar också att Internet bidragit till ett nytt sätt att få kontakt med andra människor, såväl inom Sverige som utanför dess gränser. Detta nya medium är också på väg att utgöra en plattform för tonåringars experimenterande av sin identitet, oftast utan insyn och inblandning från vuxenvärlden.

Termen ”nya medier” kan givetvis diskuteras, inte minst i sammanhanget barn och ungdom. För de yngre barnen är Internet ungefär lika gammalt som de själva *”Men det har ju funnits i flera år”* var ett vanligt uttryck för detta. I jämförelse med de intervjuer som gjordes med 15-16-åringarna ansåg många av de yngre åldersgrupperna (6/7, 9/10, 12/13) det lika naturligt att söka på Internet, utnyttja CD-Rom skivor som att slå upp fakta i böcker. Även om de äldre tonåringarna också gjorde detta idag jämförde de ofta hur det var när de själva gick på låg- och mellanstadiet, då böcker var den självklara informationskällan. Barn har idag för det mesta en dator i klassrummet som utnyttjas kontinuerligt och lika ofta som uppslagsboken i bokhyllan, vilket är ett tydligt exempel på en av de många förändringar som skett vad gäller medianvändningen. Den yngre generationen växer upp och omges av ett globalt samhälle, där mångfald, variation och förändring är en del av vardagen, vilket omfattar såväl materiella ting som det dagliga mötet med människor från andra kulturer.

Noter

1. Klassificeringen låg (arbetare, ej fackutb. + fackutb.), mellan (lägre & mellan tjänstemän, företagare, lantbrukare, studerande), och hög (högre tjänstemän) baseras på Folkbokföringens socioekonomiska indelning av förvärvsarbetande 1985. Vid sammanslagningen av moderns och faderns sammanlagda SES (socioekonomiska status) valdes det högsta värdet av de båda.
2. För områdetyp klassificerades de undersökta kommunerna i storstad (Stockholm, Göteborg, Malmö), mindre stad (Karlstad), och landsbygd (Hällefors, Vagnhärad, Lödöse).

Referenser

- Altheide, D. (1985) *Media Power*. London: Sage Publications.
- Altheide, D. & Snow, R. (1979) *Media logic*. United States of America: Sage Publications.
- Altheide, D. & Snow, R. (1991) *Media worlds in the post-journalism era*. New York: Aldine de Gruyter.
- Atkinson, R.L., Atkinson, G.C., Smith, E.E. & Bem, D.J. (1993) *Introduction to psychology* (11th ed.). The United States of America: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Baym, N.K. (1995) The emergence of community in computer-mediated communication. G.J. Steven (Ed.), *Cybersociety – computer-mediated communication and community*. The United States of America: Sage Publications, Inc.
- Beniger, J. (1987) Personalization of mass media and the growth of pseudo-community. *Communication Research*, Vol. 14, No. 3, June, 1987, s. 352–371.
- Brown, J.R., Cramond, J.K. & Wilde R.J. (1974) Displacements effects of television and the child's functional orientation to the media. In: J.G. Blumler & E. Katz (Eds.) *The uses of mass communications – current perspectives of gratifications research*. The United States of America: Sage Publications, Inc.
- Chandler, D. (1998) *Personal home pages and the construction of identities and the web*. <http://www.aber.ac.uk/~dgc/webident.html>
- Dahlgren, P. (1991) Introduction. In: P. Dahlgren & S. Colin (Eds.) *Communication and citizenship. Journalism and the public sphere in the new media age*. London: Routledge.
- Dahlgren, P. (1996) Media logic in cyberspace – repositioning journalism and its publics. *Javnost/The Public* vol. 3, no. 3, 1996.
- Giddens, A. (1991) *Modernity and self-identity. Self and society in late modern age*. Great Britain: T.J. Press.
- Giddens, A. (1996) *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellerstein, L.N. (1985) The social use of electronic communication at a major university. *Computers and the social sciences*, 1, s. 191–197.
- Johansson, T. & Miegel, F. (1992) *Do the right thing. Lifestyle and identity in contemporary youth culture*. Stockholm: Almqvist & Wiksell international.
- Johnsson-Smaragdi, U. (1998) Barn och ungdomar i det nya medielandskapet. Statistik och analys. *MedieNotiser, NORDICOM-Sverige*. Göteborgs universitet: Nr. 2, 1998.
- Jones, S.G. (1995) Cybersociety. Computer-Mediated Communication and Community. S.G. Jones (Ed.), *Understanding community in the informaiton age*, s. 10–35. United States of America: Sage Publications, Inc.
- Kalcik, S. (1985) Women's handles and the performance of identity in the CB community. R. Jordan & S. Kalcik (Eds.), *Women's folklore, women's culture*, s. 99–108. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kent, P. (1994) *The Complete Idiot's Guide to the Internet*. The United States of America: Alpha books.
- Kroger, J. (1996) *Identity in adolescence – the balance between self and other* (2:nd ed.). Great Britain: Routledge.
- Livingstone, S. & Gaskell, G. (1995a, Sept.) *The changing media environment for children and young people: developing the research agenda*. Paper presented at the Re-inventing Television: The world conference, Paris, France.
- Livingstone, S. & Gaskell, G. (1995b) *Children, young people and the electronic media – A research proposal*. Unpublished manuscript, London School of Economis and Political Science, Department of Social Psychology.
- Meyrowitz, J. (1985) *No sense of place*. The United States of America: Oxford Univeristy Press, Inc.

- Miller, H. (1995) *The presentation of Self in electronic life: Goffman on the Internet*.
<http://www.ntu.ac.uk/soc/psych/miller/goffman.htm>
- Morris, M. & Ogan, C. (1996) The Internet as a Mass Medium. *Journal of Communication*, 46 (1), Winter.
- Parks, R.M. & Floyd, K. (1996) Making friends in cyberspace. *Journal of communication* 46(1), Winter, s. 80-97.
- Rafaeli, S. (1988) Interactivity: From new media to communication. R. Hawkins et al. (Eds.), *Advancing communication science: Merging mass and interpersonal processes*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Reimer, B. (1993) Senmoderna miljöer. Massmedier och organisation av det privata och det offentliga. J. Fornäs, U. Boethius, Reimer, B (red.). *Ungdomar i skilda sfärer*. FUS-rapport Nr 5. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.
- Rheingold, H. (1993) *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Rogers, E.M. (1986) *Communication technology – the new media in society*. The United States of America: The Free Press.
- Rubin, A.M. & Windahl, S. (1982) *Mass media uses and dependency: a social systems approach to uses and gratifications*. (Media panel, Report No. 21). Växjö & Lund: Högskolan i Växjö & Lunds universitet, Informationsteknik & Sociologiska institutionen.
- Rubin, A.M. (1984) Ritualized and instrumental television viewing. *Journal of Communication*, Vol. 34. No. 3, Summer 1984, p. 67-72.
- Rubin, A.M. (1985) Media gratifications through the life cycle. K-E, Rosengren, L.A, Wenner, & P. Palmgreen (Eds.), *Media gratifications research – current perspectives*. The United States of America: Sage Publications, Inc.
- Short, J., Williams, E. & Chrisitie, B. (1976) *The social psychology of telecommunications*. Great Britain: John Wiley & Sons, Ltd.
- Turkle, S. (1987) *Ditt andra jag. Datorn och det mänskliga psyket*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Turkle, S. (1995) *Life on the screen. Identity in the age of the Internet*. United States of America: Simon & Schuster.
- Veckopengen III, Sparbanken, Institutet för privatekonomi (1997).
- Williams, F., Rice, R.E. & Rogers, E.M. (1988) *Research methods and the new media*. The United States of America: A division of Macmillan, Inc.
- Williams, F., Philips, A.F & Lum, P. (1985) Gratifications associated with new communication technologies. K-E, Rosengren, L.A, Wenner, & P. Palmgreen (Eds.). *Media gratifications research – current perspectives*. The United States of America: Sage Publications, Inc.
- Ziehe, T. (1993) *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Järfälla: Symposium förlag.
- Ziehe, T. (1984) Kulturell friställning och narcissistisk sårbarhet. J. Fornäs, U. Lindberg, & O. Sernhede (red.). *Ungdomskultur, identitet och motstånd*. Stockholm: Akademilitteratur.

Skolans problembarn

Medier och uppväxtmiljö

ULLA JOHNNSSON-SMARAGDI OCH ANNELIS JÖNSSON

I fokus för denna studie står en grupp pojkar födda 1969, som av såväl förskollärare som lärare i grundskolan har bedömts som problematiska.

I artikeln aktualiseras frågan om vilken roll framför allt medierna, men även kamratgruppen, spelar för pojkar som enligt vuxenvärlden inte kan anpassa sig till de sociala normer och krav som ställs på dem i förskola och skola. Att redan tidigt i livet uppmärksammas som problematisk kan naturligtvis, beroende på hur omgivningen hanterar problemen, få olika konsekvenser. Det kan bli en självuppfyllande profetia genom att barnet mer eller mindre omedvetet uppfyller dessa 'förväntningar'. Det tidiga problematiska beteendet riskerar då att cementeras i mötet med skolans värld. En annan möjlighet är att barnet under sin skolperiod socialiseras in i ett för skolan mer acceptabelt beteende.

I skolan består stämplingen ofta i att eleven får en diagnostisk etikett på sig (hämmad, utagerande, lat, samarbetsovillig) eller att hon eller han flyttas över till skoldaghem eller någon form av specialklass. Stämpling leder lätt till negativa förväntningar som blir självuppfyllande. När eleven har fått en etikett på sig, möter läraren honom ofta med förutfattade meningar och speciella förväntningar. Eleven har en tendens till att leva upp till de förväntningar han möter.

Om de problematiska barnen blir negativt bekräftade av lärare i skolan kan de behöva söka bekräftelse på annat håll, t ex genom att istället vända sig till kamrater och medier. Medierna och kamraternas betydelse i barns och ungdomars liv har ofta framhållits. Mediernas roll och eventuella effekter måste, liksom kamraternas, ses i samspel med användaren och hans eller hennes behov. Barn använder sig inte av medier i ett socialt och kulturellt vakuum. Hur man använder medierna kan således vara kopplat både till den sociala situationen och till familjens och kamraternas medieanvändning. Vilket utrymme medierna tillåts spela under en individs uppväxt beror delvis på vilken betydelse och roll skola, kamrater och familj har för denne. Medier kan fungera som en flyktväg eller ett substitut undan en bristfällig eller otillfredsställande social situation men även fungera som ett komplement eller en resurs för dessa barn och ungdomar.

Problembarn

Det finns ingen enkel definition på de elever man i vardagligt tal brukar beskriva som problematiska, bråkiga och besvärliga och som i litteraturen brukar beskrivas som socio-emotionellt störda. Sigrell (1971) framhåller att de socialt och emotionellt störda barnen i allmänhet har svårigheter att nå och behålla tillfredsställande relationer till personer i sin omgivning. En del av barnen reagerar med ett utagerande beteende då de utsätts för frustration. Dessa barn kallar Sigrell socialt störda. De försöker ofta lösa sina problem genom ett försvarssystem som försätter dem i konflikt med det omgivande normsystemet. Skolk, negativ inställning till skola och skolarbete, samt aggressivitet är exempel på denna typ av anpassningssvårigheter. Ett annat sätt att uttrycka sin frustration på är att dra sig tillbaka och reagera med allmän osäkerhet och irrationell ångest. Dessa barn beskriver Sigrell som emotionellt störda.

Hur man ser på orsaken till att barn och ungdomar uppfattas som socialt störda varierar med hänsyn till vilket teoretiskt perspektiv man utgår från. Inom den psykodynamiskt orienterade skolan beskrivs ofta dessa barn som jag-svaga, barn med dålig självkänsla och osäker identitet. Mer sociologiskt orienterade förklaringsmodeller betonar vanligtvis barnens sociala bakgrund och socioekonomiska situation mer och söker i första hand förklaringar som ligger utanför individen. I dag har biologiska förklaringar fått allt större utrymme i utredningar kring varför barn och ungdomar inte fungerar i skolan, inte kan koncentrera sig eller sitta still. De så kallade Damp-barnen är ett exempel på barn med sådana problem.

Vi ser sociala och emotionella problem som resultatet av ett samspel mellan olika riskfaktorer kopplade till barnet själv – t ex uppmärksamhetsstörningar och dålig impulskontroll – och till uppväxtmiljön – främst familjen och skolan. De familjefaktorer som ofta nämns i detta sammanhang är skilsmässa eller relationsproblem mellan föräldrarna, enföräldersfamiljer med låg inkomst, samt psykiska problem eller drogmissbruk hos föräldrarna. I bl a Kaufmann (1981) anges några riskfaktorer i skolan som skolans oförmåga att anpassa kraven till olika elever och ta hänsyn till deras individuella behov.

Undersökningsgruppen

Denna studie bygger på longitudinella data insamlade inom forskningsprogrammet Mediapanel (Rosengren och Windahl, 1989). En grupp på 250 slumpmässigt utvalda Malmöbarn födda 1969 har följts i drygt 20 år, från förskola till vuxen ålder. Det insamlade materialet grundar sig på intervjuer/enkäter med barnen, deras föräldrar och klassföreståndare.

I förskolan fick lärarna bedöma olika aspekter av barnens beteende. De tog ställning till sammanlagt 13 påståenden, för vilka de fick ange om beteendet nästan aldrig inträffade, om det inträffade någon gång eller om det var karaktäristiskt för barnet (Sonesson 1979, 1989; William-Olsson, 1973). I såväl årskurs

5 som i årskurs 9 fick klasslärarna och klassföreståndarna besvara ett 20-tal liknande påståenden om eleverna och fick för vart och ett ange i hur hög grad det kännetecknade elevens beteende.

Bedömningarna av elevernas beteende är enbart gjorda av pedagoger inom förskolan och skolan och ska således i första hand relateras till dessa kontexter. I vilken utsträckning lärarnas bedömningar är korrekta kan naturligtvis diskuteras, men tre olika lärarkategorier (förskollärare, mellanstadie- och högstadielärare) har gjort likartade bedömningar när det gäller problempojkarnas sociala störning, vilket stärker måttets trovärdighet. Sarnecki (1987) fann i sin undersökning av pojkars beteende och senare samhällsanpassning att lärarnas bedömningar av skolelevs beteende fungerade bra som förutsägelser på senare samhällsanpassning. Lärarnas bedömningar var t ex bättre än psykiatriska och psykologiska bedömningar, men också bättre än enbart data om elevernas uppväxtmiljö och familjesituation. Elevernas funktionsnivå i skolan visade sig således vara en bra prediktor på hur eleverna klarade sig i vuxen ålder.

Två olika dimensioner i förskolebarnens beteende kunde urskiljas vid analysen av lärarbedömningarna. Den första dimensionen har vi betecknat som *socialt störd*. Förskolebarnens beteende kännetecknas här av att de är fientliga mot andra och ofta råkar i konflikt; att de reagerar överdrivet på kritik samt att de lätt tappar kontrollen över sig själv. I åk 9 kännetecknas deras beteende mer av att de vill dominera sina klasskamrater och ofta är hänsynslösa. Den andra dimensionen har fått beteckningen *emotionellt störd*. Den kännetecknas av att barnet/eleven ofta verkar nedstämd och betryckt, är ängslig och spänd samt tillbakadragen och blyg. I åk 5 och 9 framkom ytterligare en dimension, *oengagerat* skolbeteende. Karaktäristiskt för detta beteende är att eleven ofta sitter och drömmar, verkar håglös, att eleven inte engagerar sig i sina läxor samt ofta är trött och hängig.

I denna artikel har vi valt att koncentrera oss på de pojkar som av förskolelärarna bedömts som socialt störda (över .67 på en skala mellan 0–1). Skälet till att vi valt att enbart studera pojkar är dels att de flickor som i förskolan bedömdes som socialt störda var få (7 stycken), dels att vi anser att pojkar och flickor bör analyseras var för sig inte minst då det gäller beteendeeavvikelser. Den primära undersökningsgruppen utgörs av 25 pojkar (21% av hela pojkggruppen). Elva av dessa 25 pojkar bedömdes även i årskurs 9 som socialt störda av sina klassföreståndare (>.33), medan utvecklingen successivt blev den motsatta för tio pojkar. I analysen jämförs dessa två grupper med varandra samt med de 98 pojkar som inte bedömts ha beteendeproblem i förskolan.

I tabell 1 redovisas förskolans respektive skolans bedömning av de tre pojkggruppernas beteende i förskolan, årskurs 5 och 9.

Pojkarna i den första gruppen uppvisar ett stabilt problematiskt beteende genom hela skoltiden. Det förefaller som om deras beteende snarast cementeras vid mötet med skolan. För de tio pojkarna i den andra gruppen är utvecklingen den motsatta och de uppfattas i årskurs 9 t o m som mindre problematiska än pojkarna som aldrig uppvisat sociala beteendestörningar. Vad denna ut-

veckling beror på kan vi här bara spekulera i. Det kan vara fråga om personlig mognad eller att problemen var av tillfällig art beroende på situationer i förskolan eller i familjen. En annan tänkbar förklaring är att de genom skolan socialiserats till ett mer socialt acceptabelt beteende.

TABELL 1. Socialt stört beteende bland pojkar i förskola och skola (medelvärde; skala 0-1).

	långvarigt stört beteende (n=11)	tillfälligt stört beteende (n=10)	ej stört beteende (n=98)
Förskolan	.72	.75	.28
Årskurs 5	.64	.35	.26
Årskurs 9	.62	.10	.18

I tabell 2 redovisas ovanstående tre pojkgruppers emotionella status i förskola och skola. Av tabellen framgår att pojkarna med ett socialt stört beteende även i emotionellt avseende är något mer störda än jämförelsegruppen. Detta är särskilt märkbart för den tillfälligt (endast i förskolan) störda gruppen.

TABELL 2. De socialt störda pojkarnas emotionella status i förskola och skola (medelvärde; skala 0-1).

	långvarigt socialt stört beteende (n=11)	tillfälligt socialt stört beteende (n=10)	ej stört socialt beteende (n=98)
Emotionellt stört beteende:			
Förskolan	.31	.44	.22
Årskurs 5	.30	.42	.24
Årskurs 9	.27	.38	.27

Förekomsten av beteendevikelser bland barn och ungdomar i Sverige har förhållit sig relativt stabil. I en undersökning som genomfördes i Uppsala under åren 1975-77 hade 11% av pojkarna och 4% av flickorna enligt lärarintervjuer psyko-sociala problem i skolan (Mellbin m fl, 1982). I en motsvarande undersökning i Eskilstuna som genomfördes några år senare (Jorming, 1983) bedömdes 10% av eleverna i grundskolan (13% av pojkarna och 8% av flickorna) ha liknande problem. I en nyligen presenterad undersökning av Sundell och Colbiörnsen (1996) som bygger på 23 slumpmässigt utvalda grundskolor i Stockholm bedömdes 12% av eleverna ha psyko-sociala problem. I föreliggande studie utgör de långvarigt störda problempojkarna 9% av den totala pojkgruppen, vilket väl överensstämmer med de ovan redovisade studierna.

Under de 20–25 åren som de refererade undersökningarna täcker har man genom olika socialpolitiska åtgärder, som förlängd föräldraledighet, utbyggd barnomsorg m.m., försökt minska stress i barns och ungdomars liv. Men samtidigt har andra samhällsfaktorer som tillkommit, såsom arbetslöshet och ökad skilsmässofrekvens, tenderat att motverkat effekterna av de socialpolitiska stödåtgärderna och bidragit till att göra livssituation för många barn mer påfrestande. Det ökade utbudet av våldsvideo, våldsfixerade dataspel och den allt intensivare nyhetsbevakningen av krig och våldshandlingar i världen, som når barnen tidigt, har sannolikt också bidragit till att många barn och ungdomar mår sämre rent psykiskt.

Problempojkarnas uppväxtmiljö

Familjebakgrunden för de 25 pojkar, som bedömdes som socialt störda under sin förskoleperiod samt för de pojkar som inte uppfattades som socialt störda, redovisas i tabell 3. Uppväxtmiljön för problempojkarna skiljer sig i flera avseenden från jämförelsegruppens. En tredjedel av pojkarna med social störning växte upp med en ensamstående mamma under förskoleåldern. Majoriteten av mödrarna, 73%, var också heltidsarbetande och närmare hälften av dem hade invandrabakgrund. Dessa skillnader är signifikanta. En stor del av pojkarna växte således upp i en familjetyp som är särskilt ekonomiskt såväl som socialt utsatt i vårt samhälle, vilket såväl tidigare som senare forskning har visat utgör riskfaktorer för anpassningsproblem. I Sundells och Colbiörnsens undersökning (1996) framkom att psyko-sociala problem var något vanligare bland elever med invandrabakgrund och bland elever från enföräldershushåll. Det fanns dessutom en överrepresentation av pojkar bland dessa elever.

När det gäller den sociala bakgrunden såväl som föräldrarnas utbildningsnivå finns det endast marginella skillnader mellan grupperna. Det finns en svag tendens mot att problembarnen något oftare har föräldrar med lägre yrkesstatus och utbildningsnivå. Det tycks inte finnas någon större skillnad i den yttre uppväxtmiljö inom vilken barnen växte upp. Bostadsområdets socio-ekonomiska status, huvudsakligen grundad på inkomststatistik, skiljer sig inte märkbart åt mellan grupperna.

TABELL 3. Familjeförhållande under förskoletiden (%)

	stört socialt beteende i förskolan	ej stort beteende i förskolan	sign.
Moder med invandrabakgrund	43%	19%	.02
Ensamstående mamma	33%	11%	.01
Modern förvärvsarbetar heltid	73%	44%	.04
Enda barnet	38%	15%	.01

Givetvis spelar inte endast de yttre, mer objektiva familjeförhållandena en roll för barnens uppväxt. Relationen till föräldrarna är en annan central faktor för barnens välbefinnande. I årskurs 9 fick eleverna besvara frågor om hur de såg på relationen till sina föräldrar. Två olika aspekter i denna relation framkom vid analysen. *Support* anger i vilken grad man upplever sig ha stöd av sina föräldrar, dvs att de alltid hjälper och ställer upp för en, medan *control* anger i vilken utsträckning föräldrarna sätter gränser och ställer krav på barnen att sköta sig och håller ordning och gör sitt bästa.

TABELL 4. Relationen till föräldrarna (medelvärde; skala 0–1)

	långvarigt stört beteende	tillfälligt stört beteende	ej stort beteende
support	.65	.71	.74
control	.61	.63	.61

Det finns inte någon skillnad mellan pojkgrupperna med hänsyn till i vilken utsträckning de upplevde att föräldrarna utövar kontroll. Däremot uppfattade problempojkarna att de hade något mindre stöd hos sina föräldrar än de övriga pojkarna. Värt att notera är dock att alla tre grupperna upplevde sig ha relativt goda relationer till sina föräldrar.

Problembarnens möte med skolan

I samband med skolstarten genomgick eleverna ett sk skolmognadsprov som omfattade tre deltest med avsikt att mäta barnens bokstavskännedom, såväl stora som små bokstäver, deras spatiala förmåga och deras taluppfattning. Provet omfattade totalt 104 uppgifter. Av resultaten att döma är de två elevgrupper som uppfattades som problematiska vid sex års ålder mindre skolmogna än sina problemfria jämnåriga. Problembarnen hade således redan från början ett sämre utgångsläge i mötet med skolan än de problemfria barnen. Detta gäller särskilt för den grupp pojkar som även bedöms som problematiska i skolan, dvs de med långvarigt stort beteende (tabell 5). De test som gavs i årskurs 5 var dels ett kognitivt test (SPIQ) och dels ett lästest. Resultaten på dessa test, samt medelbetygen i årskurserna 6 och 9, ligger också något under de resultat de andra båda pojkgrupperna uppvisar. Skillnaderna är inte stora men resultatbildningen är entydig. De elever som uppfattades som långvarigt problematiska tenderar att uppvisa sämre skolprestationer än de övriga pojkarna.

Av skolmognadsprovet att döma var således de socialt störda pojkar mindre kognitivt skolmogna än de övriga pojkarna. Att de dessutom bedömts som problematiska i förskolan antyder att de inte heller var socialt skolmogna då de började skolan. Under hela skoltiden bedöms dessa pojkar av olika lärarkate-

gorier som mer eller mindre problematiska. De har inte heller kunnat hävda sig med sina skolresultat utan presterar i genomsnitt något sämre än sina jämnåriga.

TABELL 5. Resultat på test och skolbetyg (medelvärden)

	långvarigt stört beteende	tillfälligt stört beteende	ej stort beteende	sign.
Skolmognadstest (0-104)	41	51	55	.07
SPIQ-test i åk 5 (0-64)	25	27	26	–
Lästest i åk 5 (0-22)	12	14	14	.06
Medelbetyg i åk 6 (1-5)	2,8	3,2	3,1	–
Medelbetyg i åk 9 (1-5)	2,6	2,9	3,1	.07

Lärarnas skattning av pojkarnas skolengagemang, dvs i vilken mån de uppvisade ett oengagerat skolbeteende bl a genom att ofta verka håglösa och gärna strunta i sina läxor, överensstämmer med deras skolprestationer. De socialt störda pojkarna var, enligt lärarna, mer oengagerade i skolarbetet, både i årskurs 5 och 9, än de övriga grupperna. Skillnaderna är dock mindre i högstadiet än under mellanstadiet (tabell 6).

TABELL 6. Pojkarnas attityd till skolan enligt dels ett lärar-, dels ett elevperspektiv (medelvärden; skala 0-1)

	långvarigt stört beteende	tillfälligt stört beteende	ej stort beteende	sign.
Lärarperspektiv:				
Oengagerad				
åk 5	.63	.47	.40	.05
åk 9	.55	.48	.39	.09
Elevperspektiv:				
Negativ skolinställning				
åk 5	.46	.45	.44	
åk 9	.54	.67	.62	
Betyg på skolan, åk 9 (1-5)	2.6	2.9	2.8	
Skolk	.22	.11	.18	

Utgår man från pojkarnas egna bedömningar och attityd till skolan blir bilden något annorlunda. Problempojkarna tenderar snarare att vara mindre negativt inställda till skolan än de övriga två grupperna. Pojkarna ombads även att själva sätta betyg på skolan. Problempojkarna gav i genomsnitt skolan knappt god-

känt medan de båda andra pojkgrupperna gav skolan obetydligt högre betyg. Skillnaderna mellan grupperna vad beträffar inställningen till skolan är således marginella. Inte i någon av grupperna uppnår skolan godkänt betyg. Tendensen i dessa båda mått är densamma. Ju mer negativt inställd till skolan pojkarna är, desto lägre betyg ger de skolan ($r = .56$). Ett annat mått på skolinställning och trivsel är om, och i så fall hur mycket, man skolkar från skolan. De sk problempojkarna skolkar i årskurs 9 mer än pojkarna i båda jämförelsegrupperna. Skillnaderna är dock inte signifikanta.

Problempojkarnas inställning till skolan skiljer sig med tanke på lärarbedömningarna och skolresultaten förvånansvärt lite från de övriga pojkarnas. En tänkbar förklaring till detta är att elevernas bedömningar av skolan innefattar fler aspekter än de som är relaterade till undervisning och anpassningen till de normer och regler som gäller i skolan.

Kamraternas betydelse

Kamrater har stor betydelse för de flesta barn och ungdomar. I regel blir umgänget med kamrater viktigare ju äldre barnet blir. Barn som inte passar in i skolsystemet söker ofta bekräftelse på annat håll för att få sin självkänsla och identitet stärkt, t ex genom att istället vända sig till kamrater, både i och utanför skolan. Det finns således anledning att anta att kamraterna skulle ha större betydelse för problempojkarna än för de problemfria pojkarna.

I förskolan ombads barnens mödrar ange hur de bedömde att deras barn reagerade på motgång och hur de fungerade i lekkontakter med andra barn. De socialt störda pojkarna reagerade något oftare med att bli arga eller ledsna vid motgång än pojkarna i jämförelsegruppen och de ansågs också ha något mer problem i lekkontakter med andra barn. Skillnaderna mellan grupperna i detta avseendet var emellertid mycket små. Det fanns inte heller några märkbara skillnader mellan grupperna med hänsyn till om de hade en bästa vän i förskolan eller i skolan. Man hade kamrater i ungefär lika stor utsträckning i de olika grupperna och umgicks lika ofta med dem på fritiden. Det finns således ingenting som indikerade att problempojkarna i högre grad än de andra vänder sig från skolan till kompisar utanför skoltiden. En förklaring kan vara att kamraterna i regel också finns i skolan.

I såväl årskurs 5 som årskurs 9 fick eleverna själva ange hur ofta de ägnade sig åt olika former av aktiviteter tillsammans med kamrater. Det framkom vissa skillnader i vad de olika pojkgrupperna gjorde tillsammans med sina kamrater. I tabell 7 visas endast de aktiviteter som uppvisar någon skillnad mellan grupperna. Problempojkarna pratade i årskurs 5 oftare om vad de sett på TV med sina kamrater, gjorde mer sällan läxor tillsammans med någon kompis, men var i stället oftare ute på stan med kamraterna än pojkarna i jämförelsegrupperna.

TABELL 7. Aktiviteter tillsammans med kamrater i årskurs 5 och 9 (skala 0-1)

	långvarigt stört beteende	tillfälligt stört beteende	ej stort beteende
åk 5			
Pratar om TV	.65	.36	.48
Gör läxor tillsammans	.15	.31	.30
Ute på stan	.25	.14	.18
åk 9			
Prata om TV	.70	.40	.55
Prata och diskutera	.73	.45	.62
Spela kort	.38	.18	.30
Syssla med hobby	.50	.45	.43
Gör läxor	.13	.28	.25
Ute på stan	.43	.40	.38
På klubb/fritidsgård	.58	.40	.38
På disco	.30	.18	.20
Gå i affärer	.48	.38	.43
Idrottar	.68	.55	.48

Problempojkarna ägnade sig jämfört med de övriga pojkarna i årskurs 9 mer åt vissa kamrataktiviteter, med undantag för att göra läxor tillsammans med kamrater. De hade t ex fler aktiviteter utanför hemmet än sina jämnåriga. Skillnaden mellan grupperna är dock inte stor. Det finns således indikationer på att man delvis ägnar sig åt olika typer av aktiviteter, men inte på att man skulle vara mer kamratorienterad.

I tabell 8 redovisas tre olika skalor som mäter olika aspekter av asociala beteende. Den första skalan *asocialt beteende* innefattar 24 olika mer eller mindre allvarliga handlingar, som utöver stöld och slagsmål, även innefattar skadegörelse, hot och alkoholkonsumtion, medan *stöld* och *slagsmål* mäter mer specifika aspekter av det asociala beteendet.

TABELL 8. Asocialt beteende i årskurs 9 (medelvärde; skala 0-1)

	långvarigt stört beteende	tillfälligt stört beteende	ej stort beteende
Asocialt beteende (24 item)	.21	.09	.13
– stöld (7 item)	.21	.07	.13
– slagsmål (3 item)	.21	.16	.15
Reagerar aggressivt	.28	.21	.25

Vi kan konstatera att det inte finns några direkt signifikanta skillnader mellan grupperna. Tendensen är emellertid entydig: problempojkarna uppger i något högre utsträckning än de övriga att de ägnat sig åt asociala handlingar. Skillnaden är särskilt tydlig för stöld och för asocialt beteende. Problempojkarna uppger också i något högre utsträckning än de andra att de lätt blir arga och tenderar att reagera mer aggressivt gentemot andra människor.

Medievanor

Medierna betyder mycket för de flesta barn och ungdomar. De kan vara en källa till avkoppling och förströelse, spänning och kunskap, till identitetsskapande och inblick i andra världar än de barnet själv har direkt tillgång till; de används även som 'a coin of exchange' i kamratvärlden. Genom medierna kan bl a kognitiva, affektiva och sociala behov således tillfredsställas. Barn använder sig av medierna för olika behov eller syften. Vilken roll medierna får i en individs liv kan delvis härledas till den sociala omgivningen. Är det så att barn med någon form av problem använder sig av medierna på ett annat sätt än andra barn? I denna artikel kan vi endast visa om det finns någon skillnad i den tid de olika pojkgrupperna ägnar åt TV och video samt när det gäller vilka typer av innehåll de föredrar att se.

TABELL 9. TV- och videokonsumtion (medelvärde, tim per vecka)

	långvarigt stört beteende	tillfälligt stört beteende	ej stort beteende	sign.
TV i förskola	13	10	11	
TV åk 3	16	12	12	
TV åk 5	21	19	16	.04
TV åk 9	15	13	12	
TV 21 år	17	15	11	
Video åk 9	5	4	4	
Video 21 år	11	8	4	

TV och video spelar en stor roll för samtliga pojkar. Under hela grundskoletiden ägnar dock de pojkar som har ett långvarigt stort beteende något mer tid åt TV än övriga pojkgrupper. I förskolan ser de socialt störda pojkarna nästan två timmar om dagen på TV, medan jämförelsegrupperna ser omkring 1,5 timmar. I mellanstadiet ser problempojkarna en timme mer TV om dagen jämfört med de problemfria pojkarna. Skillnaden är här signifikant. Summerar man pojkarnas mediekonsumtion under hela skoltiden ser problempojkarna i medeltal fem timmer mer per vecka än övriga pojkar. Problempojkarna ser också mer på video än de andra. Skillnaden är inte så stor i årskurs 9, men desto

mer markant vid 21 år. När dessa pojkar gick i årskurs 9, läsåret 84/85, var videoinnehavet inte så utbrett, vilket kan vara en förklaring till den relativt låga konsumtionen bland alla. Sju av 10 problempojkar hade dock video mot fem av tio bland de övriga.

TABELL 10. TV- och videopreferenser i årskurs 5, 9 och 21 år (medelvärde, skala 0–1)

	långvarigt stört beteende	tillfälligt stört beteende	ej stort beteende
<i>TV-preferenser</i>			
fakta, åk 5	.43	.40	.40
fakta, åk 9	.40	.38	.40
fakta, 21 år	.58	.48	.63
fiktion, åk 5	.95	.93	.90
fiktion, åk 9	.83	.85	.83
action, 21 år	.75	.88	.78
TV-serier, 21 år	.67	.50	.40
<i>Video-preferenser</i>			
våld & skräck, åk 9	.65	.53	.55
drama & äventyr, åk 9	.63	.48	.40
action & agent, 21 år	.84	.88	.80
skräck & rysare, 21 år	.80	.76	.72

Under grundskoletiden är TV-preferenserna förvånansvärt likartade mellan grupperna. Det är framförallt fiktion, dvs långfilmer, deckare och TV-serier, man föredrar att se. Man kan dock notera att intresset för fiktion sjunker med åldern. Endast vid 21 år tycks problempojkarna vara mer förtjusta i TV-serier än de övriga pojkarna. Intresset för faktaprogram tenderar å andra sidan att öka i alla grupper ju äldre pojkarna blir.

Skillnaderna i pojkarnas video-preferenser återfinns framförallt i årskurs 9. Problempojkarna ägnar sig i denna ålder något mer åt vålds- och skräckfilmer, men framförallt åt drama- och äventyrsfilmer. I 20-års åldern finns det inte längre några skillnader i deras video-preferenser. Det finns således en svag tendens till att de pojkar, som man från skolans sida uppfattar som problematiska, ser något mer på action och spänning än övriga pojkar.

Individuella porträtt av problempojkar

Procentsiffror och medelvärden förefaller ofta förledande objektivt men de speglar inte helt den individuella variationen. För att ge en mer fylig och nyanserad bild har vi valt att illustrera de 11 socialt störda pojkarna med några in-

dividuela porträtt. Beskrivningen av gruppen ger ramberättelsen, medan porträtt berättar den individuella historien. I porträtten har vi också kunnat inkludera uppgifter från pojkarna även vid 27 år, något som inte gick vid jämförelsen av grupperna då antalet problempojkar som svarat blev för litet. Uppgifterna till porträtten återfinns delvis i tabell 11, i bilaga 1.

Alex

Alex har invandrarbakgrund. Han har inga syskon. Under uppväxten bodde han tillsammans med båda sina föräldrar i ett lågstatusområde i Malmö. Föräldrarna var relativt lågutbildad och hade arbetar- och lägre tjänstemannayrken. Modern arbetade heltid medan Alex var på förskolan.

I förskolan bedömdes Alex vara både socialt och emotionellt störd, dvs han hamnade lätt i konflikt med andra barn och reagerade hårt på kritik men var samtidigt även ofta nedstämd, ängslig, tyst och tillbakadragen. Alex hade dock en bästa vän både på förskolan och under lågstadietiden och lekte mycket bra med andra barn enligt modern. Även när Alex gick på mellanstadiet hade han lätt att få kompisar, men han hade inte längre en bästis.

Alex hade över genomsnittet på skolmognadsprovet då han började skolan. Det gick också relativt bra för honom i skolan. På det kognitiva SPIQ-testet fick han strax under genomsnittet, medan han däremot lyckas något sämre på lästestet. Medelbetyget i årskurs 6 låg precis på genomsnittet. Hans inställning till skolan var överlag positiv och hans självförtroende var lika stort som de andra pojkarnas i samma ålder.

Under förskoleåren och lågstadietiden såg Alex mindre på TV än jämnåriga pojkar. På mellanstadiet ökade dock Alex sitt TV-tittande betydligt och såg nu mer än sina jämnåriga. Han såg, liksom sina jämnåriga kamrater, gärna fiction (långfilmer, deckare och TV-serier), men också en hel del fakta-program. Han uppgav att han skulle sakna TV ganska mycket om han inte hade någon. Han gillade inte att läsa böcker och läste inte heller några på fritiden.

Då Alex var 16 år bedömdes han fortfarande av klassföreståndaren på högstadiet som socialt och emotionellt störd. Han ville gärna dominera sina klasskamrater, var lite hänsynslös och spelade lätt över, men höll sig samtidigt gärna för sig själv och var rädd för att misslyckas med skolarbetet. Själv tyckte han inte att han blev arg så lätt eller att han reagerade mer aggressivt än andra. Han ägnade sig åt asocialt beteende i betydligt mindre utsträckning än vad jämförelsegruppen gjorde. Hans självförtroende har liksom övriga pojkars ökat sedan mellanstadiet. Han hade mycket bra stöd i sina föräldrar, som han uppgav alltid ställde upp för honom, som hjälpte honom och som lärde honom mycket värdefullt samtidigt som de såg till att han skötte sig och hade krav på honom. Även på högstadiet hade Alex goda kamratrelationer. Hans allmänna inställning till skolan var fortfarande långt mer positiv än hans jämnåriga kamraters, även om han hade blivit något mer kritiskt inställd. Hans medelbetyg var fortfarande genomsnittligt. I gymnasiet valde han att gå 2-årig teoretisk linje.

Alex hade i 16-års åldern blivit en storkonsument av TV och video. Han ägnade nästan dubbelt så mycket tid åt TV och video-tittande som de jämnåriga pojkarna. Sammanlagt såg han närmare 30 timmar i veckan. Han ansåg sig vara mycket beroende av TV och uppgav att han skulle sakna TV väldigt mycket om den inte fanns. Han såg liksom tidigare mycket gärna fiction både på TV och video, men även mer faktaprogram på TV än sina jämnåriga. I denna ålder såg han också mycket vålds- och skräckfilmer på video. Alex läste inte heller nu några böcker. 21 år gammal såg Alex fortfarande betydligt mer på TV och video än sina jämnåriga. Smaken var i stort sett oförändrad: TV-serier, action och faktaprogram.

Alex har gått igenom 2-årigt gymnasium och arbetar i 20-års åldern heltid i ett serviceyrke och har bra inkomst. Han har som vuxen mycket stort självförtroende. Han är vid 27 år sambo och har ett barn. Han har nu minskat sitt TV-tittande till knappt 20 timmar per vecka. Han ser fortfarande gärna fakta på TV, men inte längre så mycket fiction. På video föredrar han att se porr och erotiska filmer, rysare och action. Han läser ofta både dags- och kvällstidningar, men inte böcker, och han lyssnar ofta på musik. Han använder inte dator varken hemma eller i arbetet. TV, dagstidningen, radio och musik uppger han är mycket viktiga för honom. Enligt sin egen skattning i enkäten har Alex som vuxen mycket hög självkänsla, han anser sig själv vara relativt egoistisk och dominant, samt har en hög känsla av meningsfullhet och sammanhang i livet.

Bo

Bo är född i Sverige. Mamman var ensamstående under Bos uppväxt och hade inga andra barn. Hon har gymnasieutbildning och arbetade heltid som tjänsteman på mellannivå. De bodde i ett bostadsområde i Malmö med ganska hög status.

Bo hade en bästis både på förskolan och på lågstadiet. Han lekte ganska bra med andra barn, men blev lätt mycket ledsen eller arg vid motgång. Förskollärarna upplevde att han hade problem med de sociala kontakterna och även att han var något emotionellt störd.

I förskoleåldern såg Bo på TV i omkring 1,5 timmar per dag, oftast ensam. I 9-års åldern sjönk hans TV-tittande till en dryg timme om dagen, vilket var mindre än andra pojkar i hans ålder brukade se. I regel såg han på TV ensam.

Det finns inga uppgifter om Bos situation i årskurs 5. Enda uppgiften från mellanstadiet är hans medelbetyg som var mycket högt, 5.0.

Bo uppgav att han under sista året på högstadiet hade få vänner och att han nästan aldrig umgicks med dem på fritiden. Han lyckades mycket bra i skolan, hans medelbetyg låg fortfarande på 5.0, och han var mer positivt inställd till skolan än genomsnittet. När han själv satte betyg på skolan gav han den godkänt. Han var mer engagerad i skolan och skolkade mer sällan än genomsnittspojkar. Han sökte in till 3-årigt teoretiskt gymnasium.

När Bos sociala och emotionella status skattades av klassföreståndaren i årskurs 9, uppgavs han inte alls vara emotionellt störd, men däremot att han hade en social störning, alltså att han var relativt dominerande och hänsynslös mot sina klasskamrater. Han uppgav själv att han lätt blev arg och reagerade aggressivt. Däremot deltog han inte i någon form av asocialt beteende. Han hade en stark självkänsla. Föräldrarnas (moderns) stöd upplevde han som svagt; de ställde inte upp för honom i någon större utsträckning eller såg till att han skötte sig.

Bo tyckte om att läsa böcker, framförallt deckare, fantasy och science fiction. Däremot såg han även i 16-års åldern sällan på TV och video. Han ägnade i genomsnitt endast ½ timme om dagen åt TV, oftast åt något fiction-program, och såg ungefär en videofilm i veckan, i regel något drama, men inte våld. Bo fortsatte att se mycket lite på TV och video. I 20-års åldern såg han en knapp timme om dagen, medan han inte alls såg på video. Den tid han ägnade åt TV upptogs av något action-program, samt av fakta och kulturprogram. TV-serier såg han inte alls på. Bo arbetade heltid, men planerade studier i framtiden.

Vid 27 år läser Bo mycket riktigt på universitetet. Han är sambo, men har ännu inga barn. Han fortsätter att läsa mycket böcker på fritiden, ungefär 5 timmar per vecka ägnar han åt bokläsning, och han uppger att han är mycket beroende av böcker. Däremot anser han sig inte vara beroende av TV och video, vilket han också nu ser mycket lite på. Han anser att TV och video är tidstjuvar, att barn och ungdomar lätt kan bli aggressiva och okänsliga av TV- och videotittande, att TV inte bidrar speciellt mycket till gemenskap och att den inte gör en mer medveten om livet. Han läser dagstidningar, men inte kvällstidningar; lyssnar sällan på musik; använder dator både i studier och på fritiden, men spelar inte spel. De viktigaste medierna är för honom böcker och tidskrifter, därefter datorn, medan video och bio, kvälls- och veckotidningar samt datorspel är helt oviktiga.

Bo anser själv att han nu vid 27 år att han inte alls har några aggressiva tendenser, men att han nog är lite egoistisk. Självkänslan ligger något lägre än för jämnåriga män, men han tycker att livet har sammanhang och är meningsfullt och begripligt.

Conny

Conny bodde under uppväxten med sina föräldrar och syskon i Malmö i ett bostadsområde med ganska hög status. Föräldrarna är svenskar, båda hade gått igenom folkskolan och var verksamma i arbetaryrken, modern på heltid.

I förskolan uppgav lärarna att Conny hade problem i de sociala kontakterna, han reagerade negativt på kritik, var fientlig och råkade lätt i konflikt med de andra barnen. Han hade dock en bästis på förskolan. Modern ansåg att han tog motgångarna med jämnmod och att lekkontakterna fungerade ganska bra. Conny fick låg poäng på skolmognadsprovet, vilket betydde att han inte var riktigt skolmogen. Han såg mycket lite på TV i förskoleåldern, oftast ensam.

När Conny var 9 år uppgav han själv att han såg mycket på TV, både ensam och tillsammans med familjemedlemmar. Två år senare såg han ett par timmar om dagen, vilket var ungefär lika mycket som de övriga pojkarna. Helst såg han fiktion men även mycket fakta-program. Förutom att se på TV läste Conny också böcker.

Conny hade på mellanstadiet goda kamratrelationer, han hade ganska lätt att få kompisar och han hade fortfarande en bästis. Han klarade sig hyfsat i skolan på mellanstadiet: han fick genomsnittlig poäng på det kognitiva SPIQ-testet, något under genomsnittet på lästestet men endast 2.0 i medelbetyg i årskurs 6. Han var inte särskilt negativ till skolan i denna ålder. Men läraren uppgav att han var mycket oengagerad i skolarbetet och att han främst var emotionellt, men inte socialt, störd. Han hade hög självkänsla, över genomsnittet för pojkar i denna ålder.

När Conny blivit 16 år var han mycket negativt inställd till skolan och gav skolan endast en 2:a i betyg. Connys medelbetyg i årskurs 9 sjönk till 1.5. Till gymnasiet valde han att gå 2-årig linje. Av klassläraren bedömdes han som mycket oengagerad och han skolkade relativt ofta. Hans självkänsla var nu betydligt lägre än på mellanstadiet och han bedömdes fortfarande av lärarna som emotionellt, men nu även socialt, störd. Han var enligt egen utsago dock inte aggressiv eller utagerande mot andra och han visade inga asociala tendenser. Hos sina föräldrar hade han ett starkt stöd.

Conny hade på högstadiet många vänner som han brukade träffa flera gånger i veckan för att prata och lyssna på musik. Ibland idrottade de tillsammans, andra gånger såg de på idrott. Conny ägnade mycket tid åt TV, sammanlagt 26 timmar i veckan. Han var framförallt intresserad av fiktion, medan han sällan såg på faktaprogram. Det var inte ofta som Conny såg på video; de gånger han såg var det mest drama och våld. Någon gång läste Conny även böcker.

Vid 21 år hade Conny slutat sina gymnasiestudier och arbetade heltid. Hans självkänsla hade blivit bättre igen. Han ägnade fortfarande mycket tid åt främst TV, men även åt video, sammanlagt drygt 37 timmar i veckan. Framförallt var det action-filmer och -serier han såg på TV och video. Sex år senare, när Conny blivit 27 år, har han dock halverat sin TV- och video-konsumtion ner till ca 19 timmar per vecka. Fortfarande är det fiction, framför allt actionfilm, han intresserar sig för, både på TV och video. Även de tre timmar han läser böcker per vecka ägnar han åt agentromaner, thrillers, deckare och skräckromaner. Han säger att böcker nu betyder mycket för honom men att han däremot inte är särskilt TV-beroende. Han anser att TV är en tidsstjuv, men att den också kan bidra till familjegemenskapen. Musik, TV, video, böcker och dagstidningen är viktiga medier för honom, medan veckotidningar, tidskrifter, serier, bio och datorer är perifera.

Conny är ensamstående och har ännu inga barn. Han har som vuxen god självkänsla, och anser sig själv vara föga egoistisk eller aggressiv.

Felix

Felix växte upp med en ensamstående mamma. Modern har invandrarbakgrund och arbetade heltid under Felix förskoleperiod. Felix är enda barnet och växte upp i ett bostadsområde som närmast kan karaktäriseras som ett låg-statusområde.

Felix ägnade redan i förskolan mycket tid åt att titta på TV. Enligt modern såg Felix i genomsnitt 17,5 timmar i veckan på TV då han gick i förskolan. Hans TV-konsumtion var avsevärt högre än genomsnittet i gruppen. I förskolan uppfattades Felix inte bara som socialt, utan även som emotionellt störd. Men enligt modern fungerade han trots detta bra tillsammans med andra barn och hade enligt egen uppgift också en bästis i förskolan. Felix hade för övrigt väl fungerande kamratkontakter under hela grundskoleperioden. Han hade många kamrater men också en särskild bästis. Själv ansåg han sig ha mycket lätt för att knyta kamratkontakter och kamrater är också mycket viktiga för honom. Av de uppgifter som finns om Felix kamrataktiviteter kan man nog karaktärisera Felix som en i hög grad kamratorienterad pojke.

Av skolmognadsresultaten att döma var Felix inte kognitivt skolmogen. Genomsnittet på skolmognadstesten för problemgruppen var 56 poäng medan Felix endast uppnådde 32 poäng. Felix är ett exempel på ett barn som redan när han började sin skolgång var handikappad i så motto att han inte var riktigt redo för de krav som skolan ställde på honom.

Felix var en s k svagpresterande elev under hela grundskolan och låg under genomsnittet för gruppen på både betyg och provresultat. Han uppfattades dessutom av sina lärare som mycket oengagerad i skolarbetet och han skolkade en hel del under högstadiet. Felix hade dock själv en ganska positiv inställning till skolan och gav i årskurs 9 skolan betyget 4, vilket vida översteg genomsnittsbetyget som de övriga pojkarna gav. En förklaring till denna positiva skolinställning, trots dåliga skolresultat och negativa omdömen från lärare över beteendet i skolan, är att kamraterna fanns i skolan och de betydde uppenbarligen mycket för Felix.

Medierna spelade en stor roll för Felix under hela mellanstadiet men i tonåren avtog intresset påtagligt jämfört med de övriga pojkarnas. I årskurs 9 var medieintresset i huvudsak riktat mot vålds- och skräckfilmer och s k videodrama. Felix såg inte mycket mer på video än de andra i tid räknat men hans preferenser för vålds- och skräckfilmer var påtagligt högre än de andra pojkarnas.

Enligt Felix egna uppgifter ägnade han sig åt en hel del kriminella aktiviteter under sin tonårstid. Det förekom stölder men också misshandel. Relationen till föräldrarna karaktäriserades av mer kontroll och mindre support jämfört med de övriga pojkarnas beskrivningar av relationen till sina föräldrar.

Vid 21 årsålder var Felix arbetslös och hans självkänsla hade sjunkit sedan årskurs 9. Sista året i grundskolan var hans självkänsla klart över genomsnittet i gruppen medan situationen var den omvända några år senare. Vid 21 års ålder

föreföll Felix ägna en stor del av sin fritid åt att titta på video. Han såg i genomsnitt 18 timmar på video i veckan medan genomsnittstiden i gruppen var drygt 4 timmar. Eftersom vi saknar fortsatta uppgifter om Felix kan vi inte säga något om hur hans situationen har utvecklats fram till 27 års ålder.

Sammanfattande diskussion

Barn och ungdomar som av vuxna uppfattas som problematiska väcker vanligtvis frågan varför de är problematiska, dvs vilka orsakerna är till att de inte anpassar sig. Förklaringarna skiftar med hänsyn till teoretiskt perspektiv men också med tidsandan. Under 60-talet sökte man i första hand förklara beteendeavvikelser i skolan med hjälp av psykologiska förklaringsmodeller, medan de sociologiska förklaringarna till skolproblem dominerade under 70-talet. Utifrån ett sociologiskt perspektiv betraktades beteendeavvikelser i första hand som ett resultat av samhällskrafterna. Individen formas enligt detta synsätt huvudsakligen av den sociala miljön. På 80-talet började man allt oftare fråga i vilken utsträckning skolan bidrar till elevers beteendeavvikelser. 90-talet har tenderat att fokusera mer på samspelet såväl inom skolan som mellan skola, familjeförhållanden och individuella faktorer. Parallellt med dessa förklaringar har vi haft en ganska intensiv debatt i Sverige om mediernas och då framför allt videovåldets roll i sammanhanget.

Utifrån vårt material kan vi emellertid inte dra några slutsatser om videovåldets roll då materialet är alltför begränsat. Det vi däremot kan konstatera är att de barn och ungdomar som uppfattas som problematiska av vuxenvärlden tenderar att ägna något mer tid åt att titta på TV men också video. De ser dessutom mer videovåld och actionprogram än andra ungdomar. De förefaller med andra ord använda medierna något annorlunda än sina jämnåriga.

Gemensamt för gruppen problempojkar är, förutom att de uppfattas som problematiska i förskolan och skolan, att deras skolprestationerna överlag är något sämre än de övriga pojkarnas. Detta gäller under hela grundskoletiden. Resultaten på skolmognadsproven då pojkarna började skolan visade att de inte var lika skolmogna kognitivt sett som de andra pojkarna. Problempojkarna började således sin skolgång inte bara med ett socialt handikapp, i så motto att de var utagerande och lätt råkade i konflikt med andra, utan även med ett kognitivt. I vilken utsträckning detta har bidragit till pojkarnas svårigheter att anpassa sig i skolan kan vi bara spekulera i. Utifrån de data vi har tillgång till kan vi dock konstatera att skolan inte har lyckats kompensera dessa pojkars handikapp utan snarare tvärtom.

Problempojkarna är dock inte, vilket man kanske kunde förvänta sig med tanke på hur lärarna bedömer dem och deras skolprestationer, mer negativa till skolan än de andra pojkarna. En förklaring kan vara att skolan inte bara representerar undervisning för dessa pojkar utan även har andra värden som kamrater, rutiner och trygghet i tillvaron. Detta är emellertid aspekter som de enkäter som studien bygger på inte tagit upp.

Problempojkarnas familjeförhållanden skilde sig också till viss del från de pojkar som enligt lärarnas bedömningar inte var social störda. Problempojkarna växte i större utsträckning än de övriga upp med en ensamstående heltidsarbetande mamma med invandrarbakgrund. Detta är familjeförhållande som vi från tidigare forskning vet utgör riskfaktorer för anpassningsproblem. Pojkarnas sociala bakgrund skulle kunna vara en delförklaring till de sociala anpassningssvårigheter som de enligt lärarna uppvisar i skolan och i sin tur leda till att de under tonåren uppvisar ett något mer asocialt beteende än de övriga två pojkgrupperna.

Barn och ungdomar, som känner att de inte uppfyller kraven och blir bekräftade i t ex familjen eller skolan, söker inte sällan bekräftelse från annat håll och för barn, men framför allt ungdomar, utgör ofta kamraterna en källa till bekräftelse. Kamraterna betyder emellertid inte mer för problempojkarna än för de övriga pojkarna, dvs de har inte fler kamrater eller umgås oftare med dem och de är inte heller mer aktiva tillsammans med kamraterna. Det som däremot skiljer sig mellan grupperna är typen av aktiviteter som pojkarna ägnar sig åt. Problempojkarna ägnar sig något mer åt aktiviteter utanför hemmet.

En annan påtaglig skillnad mellan grupperna är tiden man ägnar TV och video. Under hela skoltiden har problempojkarna en högre konsumtion av dessa medier. Detta var särskilt påtagligt då de gick på mellanstadiet. Däremot skiljer sig inte preferenserna nämnvärt åt, med undantag av att problempojkarna ser mer action och äventyr.

I fokus för studien stod frågan om vilken roll medierna och kamratgruppen spelar för pojkar som enligt vuxenvärlden inte kan anpassa sig till de sociala normer och krav som ställs på dem i förskola och skola. Svaret på frågan är som tidigare nämnts att de använder medierna annorlunda och att de skiljer sig i fråga om vad de gör tillsammans med kamrater. Gruppen pojkar med långvariga sociala problem är dock mycket liten, vilket gör det svårt att dra säkra slutsatser. Det finns tendenser och det är endast dessa tendenser vi kan uttala oss om.

Av de 11 problempojkarna har vi kunnat följa sju fram till 21 år och fyra av dessa till 27 års ålder. Fyra av pojkarna har vi tyvärr inga uppgifter om efter 16 år. Hur det har gått för dessa vet vi tyvärr inte, om de har anpassat sig till vuxenlivet på ett oproblematiskt sätt eller ej. Intervjuer med dessa problempojkar i vuxen ålder skulle kunna göra bilden fullständigare.

Referenser

- Jorming, B (1983) *Hälsotillståndet hos elever i grundskolan. En epidemiologisk studie på elever i åk 1, 4 och 8 i Eskilstuna kommun*. Lund: Dialogos.
- Kaufmann, JM (1981) *Characteristics of Children's Behavior Disorders*. Ohio: Charles Merrill
- Mellbin, T; Sundelin, C; Vuille, JC (1982) *Från 4 år till 10*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Rosengren, K E och Windahl, S (1989) *Media Matter. TV Use in Childhood and Adolescence*. Norwood, N.J.: Ablex
- Sarnecki, J (1987) *Skolan och brottsligheten*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Sigrell, B (1971) *Skolans problembarn*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Sonesson, I (1979) *Förskolebarn och TV*. Malmö: Esselte Studium
- Sonesson, I (1989) *Vem fostrar våra barn – videon eller vi?* Malmö: Esselte Studium
- Sundell, K & Colbiörnsen, M (1996) *Hand i hand. Samhällets stöd och hjälp till elever med psykosociala behov*. FoU-rapport 1996:14. Stockholms Socialtjänst.
- William-Olsson, I (1973) *Kognitiva funktioner hos emotionellt störda förskolebarn*. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Stockholm.

TABELL 11. Individuella data om pojkar med långvarigt socialt stört beteende

	Alex	Bo	Conny	D	E	Felix	G	H	I	J	K	Alla
Förskolan												
Skolmognad (0-104)	64	-	37	56	35	32	51	30	24	-	-	55.6
TV tim/veckan	7	10.5	3	7	21	17.5	21	0.5	7	21	14	11.2
Lärarskattning:												
– Socialt störd	.88	.63	.63	.63	.75	.63	.63	.63	.63	.88	1.0	.23
– Emotion. störd	.63	.38	.25	0	.13	.63	.38	.13	.38	0	.50	.22
Åk 3												
TV tim/veckan	7	7.8	-	6.5	11.5	28	22	-	9.5	28	-	11.9
Åk 5												
Neg skolinställn	.24	-	.38	.29	.29	.52	.67	.52	.38	.81	-	.44
SPIQ-test (0-64)	22	-	26	16	35	-	23	31	23	27	-	26.5
Lästest (0-22)	8	-	11	17	19	10	9	8	9	16	-	14
Medelbetyg, åk 6 (1-5)	3	5	2	2.67	4	2.33	3	2	2	2.33	-	3.1
TV: tim/vecka	20	-	15	14.5	27	-	28	28	13.5	23	-	15.8
Video: tim/vecka	Nej	-	Nej	Nej	Ja	Ja	Ja	Ja	Nej	Ja	-	
Preferenser:												
– TV-fakta	.50	-	.75	.50	.50	.17	.42	.42	.42	.17	-	.40
– TV-fiction	.83	-	1.0	.83	.92	1.0	1.0	1.0	1.0	.92	-	.90
Självkänsla	.67	-	.79	.38	.58	.54	.54	.46	1.0	.58	-	.66
Lärarskattning:												
– Socialt störd	-	-	.17	1.0	.75	.42	.50	.83	.67	.79	-	.26
– Emotion. störd	-	-	.83	0	.42	.33	.50	.17	.08	.08	-	.24
– Oengagerad	-	-	.75	.92	.67	.42	.75	.42	.92	.17	-	.40
Åk 9												
Neg skolinställn	.33	.42	.92	.58	.38	.50	.58	-	-	.58	.54	.62
Medelbetyg (1-5)	3	5	1.46	2.43	2.82	2.29	2.96	2.43	2.18	2.50	1.61	3.1
Betyg på skolan (1-5)	2	3	2	2	3	4	3	3	-	3	1	2.8
TV: tim/veckan	23	3.3	26	4.5	12.6	2.9	25	18	-	12.5	18	12.2
Video: tim/vecka	6.75	1.5	.75	4.5	2.63	3.75	16.25	1.75	-	6	6	4.0
TV -beroende	.75	.25	.30	.05	.30	.45	.95	.65	-	.25	.25	.42
Preferenser:												
– TV-fakta	.67	.33	.33	.25	.67	.42	.08	.33	-	.50	.50	.40
– TV-fiction	.92	.67	1.0	.58	.83	.67	.83	.83	-	1.0	.83	.83
– Video-våld	1.0	0	.75	.63	.38	1.0	.75	.75	-	.88	.25	.55
– Video-drama	.88	.88	1.0	0	.75	.63	.50	.25	-	.63	.63	.40
Lärarskattning:												
– Socialt störd	.58	.50	.42	.33	1.0	.58	.42	1.0	.58	.50	.83	.18
– Emotion. störd	.58	0	.58	.33	.42	.33	.08	.67	.40	0	0	.27
– Oengagerad	.20	.30	1.0	.75	.25	.80	.40	.15	0	.85	1.0	.39

	Alex	Bo	Conny	D	E	Felix	G	H	I	J	K	Alla
Asocialt beteen.	.03	.07	.12	.18	.20	.66	.35	-	-	.16	.11	.13
– stöld	.06	.03	.03	.29	.09	.69	.26	.20	-	.34	.11	.13
– slagsmål	0	0	0	.07	.07	1.0	.67	.13	-	.13	0	.15
– skolk	0	.10	.40	0	.40	.40	.40	-	-	0	.30	.18
Självkänsla	.72	.75	.44	.72	.89	.89	.75	.50	-	.61	.67	.71
Reagera aggress.	.25	.44	.13	.19	.38	.19	.25	.44	-	.31	.25	.25
Föräldrastöd	1.0	.44	.94	.63	.50	.63	.75	.56	-	.75	.31	.73
Föräldrakontroll	.83	.17	.83	.33	.42	.75	.75	.50	-	.75	.75	.61
21 år												
TV: tim/vecka	20	6.50	31.25	9.5	9.5	9.5	21	-	-	-	-	10.9
Video: tim/vecka	12	-	6	1	16	18	15	-	-	-	-	4.4
Preferenser:										-	-	
– TV fakta	.75	.38	.25	.63	.75	.75	.50	-	-	-	-	.63
– TV kultur	.17	.33	.50	-	.42	.08	0	-	-	-	-	.31
– TV serier	1.0	0	.17	.33	.25	.67	.25	-	-	-	-	.40
– TV action	.88	.50	1.0	.63	.75	.75	.88	-	-	-	-	.78
– Video kultur	.51	.86	.09	.54	.34	.46	.51	-	-	-	-	.41
– Video relation	.80	.36	.68	.56	.52	.52	.48	-	-	-	-	.60
– Video action	.96	.64	.92	.60	.88	.96	.88	-	-	-	-	.79
– Video rysare	.93	.67	.73	.73	.73	1.0	.87	-	-	-	-	.70
Självkänsla	.95	.68	.85	.90	.93	.68	.85	-	-	-	-	.75
27 år												
TV: tim/vecka	16.75	2.25	14.75	19	-	-	-	-	-	-	-	14.5
Video: tim/vecka	2	0	4	3	-	-	-	-	-	-	-	3.4
Böcker: tim/v	0	5	3	4	-	-	-	-	-	-	-	2.7
Dagstidn: tim/v	7	1.75	3.5	-	-	-	-	-	-	-	-	2.7
TV-beroende	.85	.10	.25	.60	-	-	-	-	-	-	-	.44
Bok-beroende	0	1.0	.60	.10	-	-	-	-	-	-	-	.40
Preferenser:												
– TV fakta	.70	.10	-	.40	-	-	-	-	-	-	-	.46
– TV underhålln	.40	0	-	.24	-	-	-	-	-	-	-	.19
– TV fiction	.50	.80	-	.55	-	-	-	-	-	-	-	.53
– Actionfilm	.60	.57	-	.37	-	-	-	-	-	-	-	.50
– Filmrysare	.90	.10	-	.20	-	-	-	-	-	-	-	.35
– Romantik film	.33	-	-	.27	-	-	-	-	-	-	-	.29
– Erotik/porr	1.0	0	-	.30	-	-	-	-	-	-	-	.24
Självkänsla	.96	.66	.88	.98	-	-	-	-	-	-	-	.77
Egoism	.52	.44	.32	0	-	-	-	-	-	-	-	.39
Aggression	.40	0	0	0	-	-	-	-	-	-	-	.25
Sammanh. i livet	.80	.71	.62	.74	-	-	-	-	-	-	-	.71

★ **Märk:** index går mellan 0-100, med undantag av index mätta i tim/vecka eller när annan skala ej anges.

Barns tankar om en lokal morgontidning i Sverige

EBBA SUNDIN

Morgontidningen anses vara ett massmedium som har en bred kontaktyta med befolkningen och denna lär knappast ha minskat i och med att många dagstidningar satsar på Internet och på så sätt kan skapa en omedelbar dialog med sina läsare. Efter en bussolycka i mellersta Sverige i november 1998 kunde man i flertalet lokala morgontidningars Internet-editioner finna ja eller nej-frågan om det skulle vara lag på att bussar har vinterdäck från och med november månad. Läsarna kunde direkt vid sin dator ta ställning till frågan och skicka in sitt svar genom att bara trycka på enter-knappen.

Internet-användningen har ökat avsevärt under de senaste åren och för många barn som växer upp under 1990-talet är det en mer eller mindre självklarhet att koppla upp sig på nätet. Antingen hemma eller i skolan. Ytterligare alternativ är på biblioteket eller något Internet-café. Visserligen kan man inte säga att alla använder det nya mediet men tillgången ökar stadigt såväl i hemmen som i skolor.

Om det nu är så att dagstidningen är ett medium som har en bred kontaktyta med befolkningen kan man dock konstatera att detta gäller inte befolkningens yngsta åldersgrupper. Barns förhållande till dagstidningar är långt ifrån den samma som hos vuxna. Visserligen växer stora grupper barn upp med en tidning i hemmet, men det gör dem inte automatiskt till läsare av tidningen. Och under hela 1990-talet har det funnits en tendens att dagstidningsläsningen minskar, vilket innebär att alltfler barn växer upp i tidningslösa hushåll.

Internet skulle kunna vara ett sätt att locka barnen till att läsa en morgontidning, men det är få tidningar som satsat på denna unga läsargrupp i sina Internet-editioner. I Sverige finns endast ett fåtal dagstidningar som har material för de riktigt unga. Av de 50-talet dagstidningar som finns "on-line" är det ett fåtal som har avdelningar med barnmaterial.

De studier som har gjorts kring barn och ungdomars attityder till dagstidningar visar att det finns ett utbrett nissnöje bland de unga läsarna. Pipsa Snell (1994) visar i en finsk undersökning att de unga läsarna uppfattar dagstidningar som ett vuxenmedium. Även ungdomssidorna med sin moralistiska ton, skrivna av äldre journalister. En amerikansk undersökning från samma år visar på exakt samma tendens: De unga läsarna uppfattar inte tidningen som

ett medium för dem själva. Och när unga människor förekommer i tidningen framställs de ofta negativt, de har begått brott eller något annat fel:

More often than not, young readers report that they don't find enough of what they want in newspapers. They find comics, classified ads, and sports that suit them, but they yearn to reform news reporting about youth. Too often they leave the newspaper feeling it is written only for adults. They don't find themselves and their friends often enough in newspapers. They sense that reporters don't see them unless they do something sensational and usually something bad. Too many photographs, headlines, and news stories portray youth as victims or criminals. (Heath och DeWitt, 1994).

Det finns också flera studier som visar att dagstidningsläsningen ökar med stigande ålder. Det finns dock farhågor att detta mönster kan brytas då vane-mönstren av dagstidningsläsningen har förändrats och läsarvanorna inte är lika stabila som tidigare. Denna tendens har noterats i såväl de nordiska länderna med hög läsning som i USA, där dagstidningsläsningen traditionellt är lägre.

Filipson (1998) redovisar morgontidningsläsningen hos de allra yngsta barnen och hennes mätningar visar att läsandet ökar med åldern. Bland tre-fyra-åringar är dagstidningsläsningen av naturliga skäl låg, cirka 7 procent, medan motsvarande siffra för gruppen sju-åttaåringar är 17 procent. Jämförande siffror från mätningar under olika år med start 1984 visar på en tendens att dagstidningsläsningen minskar även bland läsarna i åldrarna tre till åtta år.

Vad vet man då om de unga läsarnas uppfattningar om vad som är nyheter och varför det överhuvudtaget kommer en tidning hem i brevlådan varje morgon? Förutom de attitydundersökningar som gjorts kring hur barn uppfattar dagstidningar har intresset för barns förhållande till nyheter som ett redskap att orientera sig och bilda sig en uppfattning om sin omvärld varit mycket svalt. Den här artikeln är ett försök att få svar på hur några barn uppfattar lokal-tidningen, nyheter generellt och värdet av att det ges ut en tidning varje dag.

Undersökningen

I Jönköping dominerar en morgontidning, Jönköpings-Posten, som har en hög hushållstäckning med 68 procent och med en upplaga på 42.000 ex (TS-boken, 1998). Utgivningen är sexdagars, det är bara på söndagar som tidningen inte kommer ut. Tidningens räckvidd beräknas uppgå till cirka 85 procent av de boende inom utgivningsområdet, som är Jönköpings kommun samt närliggande kommuner. Tidningen finns inte som en Internet-edition utan Jönköpings-Posten har enbart en Internet-sida där man som läsare kan få reda på namn och telefonnummer till olika ansvariga på tidningsföretaget. Det finns också en möjlighet att från denna sida kontakta tidningen via e-post.

Tidningen har inte heller någon speciell barnsatsning. Ungdomssidor finns för övre tonåren, men inget speciellt material för de riktigt unga läsarna. Tid-

ningen har dock varje dag födelsedagsbilder för barn mellan 1 och 12 år. Dessutom finns en speciell sportsida för de yngsta idrottsutövarna och som publiceras en gång i veckan (tis dagar).

Med så hög hushållstäckning kan man med säkerhet säga att Jönköpings-Posten är för väldigt många barn som växer upp i området, en självklarhet på frukostbordet. Men läser de yngsta den här tidningen och i så fall vad läser de? Vad har de för egna kunskaper om vad nyheter är för något och varför tidningen kommer ut? Om de själva fick välja, vad skulle de vilja läsa mer om?

Närmare 200 barn i årskurs 4 till 6 på en skola i centrala Jönköping fick svara på en enkät om hur de uppfattade sin morgontidning. Enkäten innehöll också en hel del allmänna frågor om hur de uppfattade nyheter, varför det var viktigt med massmedier osv. Många av frågorna var öppna för att barnen skulle få en chans att själva formulera sina tankar kring frågorna och inte känna sig styrda över "rekommenderade" svarsalternativ. Enkäten delades ut i samband med ett undervisningstillfälle under november–december 1997 av den ansvarige läraren som sedan samlade in enkäterna. Bortfallet blev litet, om man bortser från att en klass i den femte årskursen inte kom med i slutredovisningen. I övrigt har de flesta barn i klasserna svarat på enkäten, endast ett fåtal barn var frånvarande vid tillfället. Enkäterna var också korrekt ifyllda och innehöll många individuella formuleringar. Sammanlagt har 161 barn deltagit i undersökningen.

Morgontidningen och de unga läsarna

Nästan alla barnen hade Jönköpings-Posten hemma. Det var endast ett par barn som inte hade någon tidning alls, och några som hade en annan dagstidning. Inte mindre än 85 procent av barnen uppgav att de läste sin lokala morgontidning. Det som lockade främst till läsning var serier, sport och TV-programmen. Hos pojkarna var sporten klart dominerande, medan denna kategori var inte lika populär hos flickorna. Nyheterna var inte speciellt prioriterade, endast åtta procent av barnen uppgav att de läste nyheter.

Det fanns också en kategori barn som uppgav att de inte läste sin lokala morgontidning. Dessa uppgick till 31 i antal och anledningar till varför tidningen inte lockade till läsning var flera. Men för knappt hälften av barnen var det helt enkelt därför att man upplevde tidningen som tråkig. Fyra barn angav att de inte hann läsa tidningen. Hos ett par barn fanns det en uttalad ovilja att läsa nyheter, medan ett annat barn pekade på att tidningen inte har en speciell barnsida.

I enkäten tillfrågades barnen om de tyckte det var kul att läsa om andra barn i tidningen. Inte mindre än tre fjärdedelar svarade ja på denna fråga, men när man studerar svaren mer i detalj så ser man en tydlig skillnad mellan pojkar och flickor samt åldern.

TABELL 1. Andel barn som anser att det är kul att läsa om andra barn i tidningen efter årskurs och kön (procent).

Årskurs	Kön	
	Pojkar	Flickor
4	74	94
5	75	91
6	49	71

N=157

Tabell 1 visar att ju yngre man är desto mer intresserad är man av att läsa om andra barn i tidningen. Dessutom visar flickorna ett högre intresse. Mellan femte och sjätte årskursen sker en större förändring i uppfattningen än mellan fjärde och femte årskurs. Detta är naturligt med tanke på att barnen i sista årskursen är på väg in i tonåren och identifierar sig mer med vuxna än med barn.

Barnen fick också ta ställning till om de ansåg att det skulle finnas en speciell nyhetssida för barn i den lokala morgontidningen. Här svarade 84 procent av barnen ja på frågan. Även en viss skillnad går att finna mellan pojkar och flickor, samt ålder. Flickorna har ett större intresse för en speciell sida än pojkarna. Men resultatet visade att pojkarna i årskurs fem avviker från de två övriga årskurserna. Här var intresset mycket stort.

TABELL 2. Andelen barn som anser att det borde finnas en speciell nyhetssida för barn i Jönköpings-Posten, fördelat efter årskurs och kön (procent).

Årskurs	Kön	
	Pojkar	Flickor
4	78	97
5	95	90
6	57	91

N=158

Tabell 2 visar att intresset sjunker något för en speciell nyhetssida för barn ju äldre man blir, men minskningen är inte lika tydlig som i föregående tabell. Pojkarna i årskurs fem avviker, vilket kanske kan förklaras med att man i årskurs 5 arbetat med nyheter i undervisningen. Även flickornas intresse ligger högt, men eftersom det inte avviker från de övriga årskurserna är det svårt att finna argument för att det beror på att det finns ett bortfall i just denna årskurs.

Dock kan uppgifterna bli något skeva beroende på att antalet enkäter är något färre i denna årskurs.

Vad är en nyhet?

Barnen fick också försöka definiera vad en nyhet är för något. Denna fråga var öppen för att barnen själva skulle formulera sin definition. De flesta (71 %) svarade att nyheter är något som händer. Men det var enbart 37 procent av dessa som också uppgav att det är något som nyligen har hänt. Några barn pekar på att nyheter är något som har hänt eller som skall hända, dvs. man lägger också in ett framtidsperspektiv på nyheter; det behöver inte ha hänt ännu. En tiondel av svaren pekar på en annan aspekt på nyhetsbegreppet: nyheter är något som man får veta och som man inte visste förut. I det här perspektivet behöver inte nyheten nödvändigtvis ha hänt nyss, utan det avgörande för nyheten är att det är något som inte har varit känt tidigare. En del barn pekar också på nyheternas karaktär. De kan vara positiva eller negativa. Följande citat visar på hur olika barnen kan förklara vad en nyhet är:

Något som har hänt ibland otäcka ibland roliga (flicka, 10 år)

Något som hänt nyligen normalt av intresse för större delen av befolkningen (pojke, 12 år)

Något som nyss har hänt som man inte visste innan (flicka, 10 år)

En nyhet är när en gubbe eller tant som pratar om vad som händer (pojke, 10 år)

Det är något nytt som har hänt i världen (pojke, 12 år)

Något som är intressant (pojke, 10 år)

Något viktigt som har hänt för inte så länge sen (flicka, 11 år)

När väl barnen definierat nyhetsbegreppet fick de svara på frågan om var nyheter kommer ifrån. Även denna fråga var öppen för att barnen själva skulle formulera sina svar och inte heller få några som helst alternativ. Vad som urskiljer sig bland svaren är att barnen uppfattat frågan på två olika sätt; antingen handlar det om nyhetens ursprung eller produktion. Ungefär hälften av barnen svarar att nyheter kommer från världen, Sverige eller andra länder. De är med andra ord helt inriktade på nyheternas ursprung. Den andra hälften uppger att nyheter kommer från reportrar, nyhetsbyråer, TV och tidningar, dvs. här handlar det uteslutande om nyhetsproduktion. Följande exempel från två tioåriga flickor visar hur olika man kan uppfatta frågan om var nyheter kommer ifrån:

En fabrik där maskiner gör tidningar

Den verkliga varden och riksdagen

Är nyheter viktigt?

Uppfattar då barnen nyheter som något viktigt? Några hade redan inledningsvis påpekat att de inte ville läsa nyheter. Men nu gällde frågan mer nyheter i allmänhet. Nästan alla barn ansåg att det är viktigt med nyheter. Inte mindre än 97 procent svarade att nyheter är viktigt men varför de tyckte det varierar något. De flesta tyckte dock att det är viktigt att veta vad som händer, ibland ur ett kunskapsperspektiv: det är viktigt att lära sig saker och hänga med i utvecklingen.

I svaren kan också urskiljas att många barn har en aktiv syn på sig själva och varför de behöver ta del av nyheter. Som t.ex. en tioårig flicka svarade:

man får reda på saker som har hänt och kanske kan hjälpa till

En annan tioårig flicka såg mer nyheterna som ett sätt att ta ställning till sitt eget agerande:

för att vi ska få veta t.ex. om det är halt på vägarna så vi inte kör för fort och slår ihjäl sig

För många barn verkar det dock som om nyheter är något som är viktigt men som samtidigt är långt borta. Nyheterna fyller därmed funktionen att tala om för oss om saker och ting som vi inte själva är med om. En elvaårig pojke uppgav följande:

Ja det är viktigt med nyheter för att man måste veta saker runt om i världen

Hans svar går igen i många enkäter; man måste veta vad som händer företrädesvis i världen. Några lägger dock till ett resonemang att nyheter händer i närheten också:

Ja för då vet man vad som händer i världen och i stan (pojke, 10 år)

Då får man veta vad som händer om kring en (pojke, 10 år)

Man vet vad som händer i världen och sen får man också veta vad det blir för väder (pojke, 10 år)

En tolvårig flicka tyckte det var svårt att svara på frågan om det är viktigt med nyheter:

Både ja och nej. När man är i vårn ålder kanske vi inte har så stor nytta av dem, men det kan ju vara bra att veta lite.

Barnen fick också i uppgift att lämna exempel på en nyhet som de hört talas om, antingen de läst om den i någon tidning eller hört/sett på radio eller TV. Tre klara nyhetskategorier uppträder bland svaren; det handlar främst om sport, brott och olyckor. Det är det som man kommer på när man ska lämna ett exempel. Svarsalternativen är mycket varierande och totalt framträder en lista på cirka 100 olika nyheter. Några nyheter är dock samma och det går att lista de mest förekommande nyheterna. När undersökningen gjordes pågick

en intensiv mediebevakning kring nya omständigheter i arbetet med att lösa mordet på statsminister Olof Palme och detta syns tydligt bland barnens exempel på nyheter. Prinsessan Dianas bortgång var också en händelse som flera barn kom att tänka på när de skulle svara. Trots att de hunnit gå drygt tre år sedan Estonia-katastrofen på Östersjön var det också en del barn som uppgav denna som nyhet. Ett par lokala nyheter var också gemensamma. Listan över de tio mest förekommande nyheterna som barnen uppgav har följande utseende:

TABELL 3. De tio mest förekommande nyheterna som uppges av barnen (antal).

1. Mordet på Olof Palme (19)
2. Prinsessan Dianas död (14)
3. Jeltsins besök i Sverige (11)
4. Estonia-katastrofen (8)
5. Moder Theresas död (5)
6. Försvunnen 6-årig flicka i Sävsjö (4)
7-10
Galna Ko-sjukan (3)
Dansbanan Fröjden i Jönköping brann ned (3)
Giftskandalen på Hallandsåsen (3)
Två pojkar dog i sopcontainer (3)

Vad som kan vara intressant att notera är att inte en enda sportnyhet kom med bland de tio mest förekommande, trots att kategorin var en av de största. Anledningen till detta är naturligtvis att barnen uppgav så många olika sporthändelser. Däremot framträder mönstret att nyheter ofta är förknippade med offentliga personer och att det är dessa som barnen kommer ihåg. Två av nyheterna handlar om andra barn som råkat illa ut. Båda dessa nyheter är från samma år som enkäten, men inget som uppmärksammades i medierna vid tillfället för undersökningen.

De individuella svaren ger många exempel på barnens egna preferenser av vilka nyheter som intresserar dem eller om de varit i närheten av nyhetens centrum. T.ex. en tioårig pojke som uppgav

att det fanns jordgubbstjuvar på Öland som sålde dom billigt i Kalmar

Flera månader har hunnit förflyta sedan händelsen som pojken kanske hört i samband med en semestervistelse på ostkusten. Troligtvis har han varit på plats när nyheten tagits upp i de lokala medierna eftersom minnet är så starkt att det blir just denna händelse som han kommer att tänka på i skrivandets stund.

En elvaårig flicka uppgav att hon tyckte nyheter om djur var intressanta och spännande:

Jag har hört på radion att det var några som hade hittat två katter som någon hade klippt av tassarna på

En annan elvaårig flicka ger ett mer allmänt exempel på en nyhet som hon tyckte var intressant:

den där om de personerna som skulle testa ett aidsvaccin var intressant

Katastrofer av olika slag har också fastnat i minnet hos många barn. En tolvårig flicka skriver följande som exempel på en nyhet:

Om det här kraschen i Ryssland med det stora planet störtade ner i ett hus

Dödsfall har ofta ett stort nyhetsvärde och en tolvårig pojke uppger kort och gott:

Olof Palmes död och Dianas död m.m.

För den specialintresserade kan även de små och kanske ganska betydelselösa nyheterna väcka intresse. Från en tolvårig pojke med intresse för ishockey kom följande exempel:

Peter Forsberg har fått en lärkaka

När barnen resonerar om nyheter i allmänna termer blir det ofta de stora nyheterna eller de som de kan relatera till sig själva, antingen genom sina intressen eller att de har varit i närheten av nyheten på något sätt.

Varför ges dagstidningen ut?

Den främsta anledningen till att den lokala morgontidningen ges ut är att man måste veta vad som händer. Det verkar som om barnens syn på tidningen är att denna har ett ansvar för att information sprids till de boende. Ett fåtal av barnen pekar på de ekonomiska aspekterna att tidningen är ett företag med syfte att tjäna pengar. Denna aspekt kommer igen lite oftare hos de äldre barnen. En tidnings syfte kan också vara att informera om TV-programmen som en tioårig flicka uppger:

För att man ska se vad det är för bra filmer på tv

Förklaringarna till varför tidningen ges ut är många och här följer ett axplock av barnens svar. Det kan vara intressant att notera att barnen många gånger har flera förklaringar och att dessa i viss mån styrs av egna intressen:

För att det är viktig information och då måste man betala (flicka, 10 år)

Därför att folk ska veta vad som händer om något blir nytt i affärer (flicka, 10 år)

För att folk ska få veta vad som händer och för att man ska kunna skicka in sina åsikter till insändarsidan (flicka, 10 år)

För att människorna ska vara försiktiga (flicka, 12 år)

Så folk får veta vad som händer. Och man tjänar pengar på det (pojke, 12 år)

Andra människor kan veta vad som har hänt och vara försiktig att inte göra samma sak (flicka, 10 år)

För att man ska få veta vad som händer runt om i världen och så får man veta vad det blir för väder så man vet vad man ska ta på sig (flicka, 12 år)

För att man ska kunna läsa om saker som händer i staden man bor i (pojke, 12 år)

När barnen fick ge egna exempel på nyheter som de läst om i Jönköpings-Posten blev det en hel del lokala nyheter som uppgavs. Många gånger nyheter om "vanliga" människor som råkat ut för något. Här gavs också en hel del exempel på barn som varit med i nyheterna. Typiskt är att många exempel är enskilda händelser som uppmärksammats i den lokala tidningen:

Det var häromveckan då en äldre man hade fått hjärnblödning men de hade inte rum till han så han fick sin säng i korridoren på Ryhov (sjukhuset) (pojke, 12 år)

Om ett barn som drunknade från en båt och pappan som försökte rädda henne (pojke, 11 år)

Om några barn som blev ihjälklända av en sopbil (pojke, 11 år)

Pojken om ramlade 8 våningar men lever fortfarande (flicka, 10 år)

Om barn i skolor som hotar lärare (pojke, 12 år)

Att en tjuv hade gjort inbrott och blev helt grön som inte gick bort på en vecka (flicka, 10 år)

En tandläkare tappade ner ett instrument i en patients hals (flicka, 10 år)

Brandmännen var i Klämmestorp (ridhus). Och tränar att ta ut hästarna (flicka, 10 år)

Att Tre Kronor (TV-serie) börjar klockan åtta (flicka, 10 år)

Om en man som krossat hälen, sprickor i arm och i ryggen brutit benen. ja sån äcklig nyhet! (pojke, 10 år)

När Skilda Världar (TV-serie) står i JP (flicka, 10 år)

Billigaste bensinen någonsin (pojke, 11 år)

Drygt en fjärdedel av barnen besvarade frågan om vad de ville läsa mer om i sin lokala morgontidning. Av dessa barn ville knappt hälften läsa mer om sport. Bland de övriga barnens svar finns många variationer. Sex flickor uppgav att de ville läsa mer om djur, en pojke i årskurs 5 ville läsa mer om bilar och motorer. En flicka i årskurs 4 uppgav att hon ville läsa mer om rymden.

Sammanfattning

Barnen i den här undersökningen bor i en stad med en lokaltidning som har en bred kontaktyta med invånarna, vilket kan utläsas av tidningens hushållstäckning. Det är också en grupp barn där nästan alla växer upp med den lokala morgontidningen. Och de uppger att de läser tidningen. Men vi vet inte riktigt hur. Handlar det om en snabb blick på förstasidans rubriker och bilder? Eller börjar de bakvänt och läser TV-program, serie och sporten och struntar i resten. De uppger ju själva att det är just dessa tre områden som de läser i tidningen.

Men oavsett om det är så, pekar barnens svar på flera intressanta aspekter som bör studeras mer ingående och mer generellt. Tidningen sågs som en informationsbärande funktion i samhället. Att sprida information, framförallt nyheter, var en klart dominerande anledning till varför tidningen gavs ut. Att det handlar om att tjäna pengar var inte lika viktigt. Hur skapas den bilden av tidningens demokratiska värde i en så ung grupp av människor?

Nyheter var ett begrepp som uppfattades som något abstrakt. Viktiga och från världen. Det var dock inte svårt att lämna konkreta exempel på nyheter, antingen det handlade om nyheter från världen eller från det lokala samhället. På något sätt verkar det också som om barnen satte individer i centrum när de skulle ge exempel på nyheter. Detta kan vara en följd av den personifierade nyhetsvärderingen som råder. Att följa upp händelser och beslut utifrån en journalistisk vinkling som fokuserar på individen.

Det massmediala samhälle som barn växer upp i blir allt mer komplext och valmöjligheterna ökar hela tiden. Den selektiva mediekonsumtionen kan ses som en nödvändighet men också ett hot. Dagstidningens demokratiska värde kan tänkas bli allt viktigare, oavsett om vi pratar om papperstidningar eller elektroniska dagstidningar på Internet. Morgontidningens roll för de yngsta läsarna torde därför vara extra intressant att studera. Nya satsningar och strategier för att locka denna målgrupp är viktiga att studera även om det är omöjligt att uttala sig om långsiktiga effekter.

I det här sammanhanget får man inte glömma skolans roll. Mediekompetens är ett nyckelbegrepp i främjandet av en utveckling där medierna fortfarande kommer att ha ett demokratiskt värde och där inte selektiviteten skapar informationsklyftor i samhället.

Att inte dagstidningar och barn varit föremål för forskningen i så hög utsträckning är inte så märkligt. Trots allt ses tidningen som ett vuxenmedium och de satsningar som görs har åtminstone hittills haft som syfte att skapa långsiktiga effekter för tidningsläsning i vuxen ålder.

Barnen i den här undersökningen var inte speciellt kritiska till sin morgontidning men deras önskemål om mer material som riktar sig till dem som konsumenter torde ingen missta sig på. För de flesta var det kul att läsa om andra barn, eller åtminstone engagerande eftersom många av barnen gav exempel på nyheter där andra barn förekommit. Hur hemska dessa nyheter än

var. Intresset för en egen nyhetssida var också stort. Här vore det oerhört intressant att gå vidare och få fördjupad kunskap om vad en sådan sida skall innehålla och om det fortfarande är den traditionella nyhetsvärderingen som gäller eller om det är någon annan form av journalistik som efterfrågas av de unga läsarna och den grupp som kommer att utgöra morgondagens vuxna tidningsläsare.

Referenser

- Heath, S.B & DeWitt, S. (1994) *Truths to Tell. Youth and Newspaper Reading*, Stanford University.
- Filipsson, L. (1998) Småbarnen och medierna. Ökat tittande och minskat läsande. I *MedieNotiser* Nr 2: *Barn och ungdomar i det nya medielandskapet*, NORDICOM-Sverige, Göteborgs universitet.
- Snell, P. (1994) Dagens avis – morgondagens opplag. De unga och dagstidningen. Papper till den 11. Nordiske opplagskonferanse, Oslo.
- TS-boken 1998 Tidningsstatistik AB.

Från 'Goddag flickor och pojkar' till 'Hej alla barn'

Barnet i svensk radio och TV under 1900-talet

INGEGERD RYDIN

Barnets århundrade – Ellen Keys bevingade ord – lider mot sitt slut och vi kan blicka tillbaka och beskåda resultatet. Genom socialhistorisk forskning har vi börjat kunna skönja hur barns villkor har förändrats i samband med välfärdsstatens framväxt (Sandin, 1992). Från att omsorgen om barnen primärt varit en uppgift knuten till familjen, kom sekelskiftet att innebära att andra intressenter trädde in och gjorde anspråk på barnen och deras fostran. Det uppstod en arena av olika aktörer, där inte bara föräldrar agerade utan också samhället med filantroper och olika professionella grupper i spetsen (Sundkvist, 1994; Weiner, 1995).

Ellen Key hade en idealiserad bild av barnet, familjen och äktenskapet, en föreställning som inte var helt ny, men som vann starkt gehör under tiden kring sekelskiftet (Key, 1927; Ambjörnsson, 1976). Ellen Key propagerade för den "goda barndomen", då alla barn skulle få gå i skola, ges möjlighet till såväl fysisk som estetisk fostran samt lek och rekreation, snarare än att delta i det dagliga arbetet på gården eller i köket. Det var den sammanhållna kärnfamiljen man hade i sikte, där fokus låg på barnet och dess framtid. Man betonade att barn skulle "skyddas och försörjas av sina föräldrar. De skulle vara i hemmet eller i skolan, aldrig på gatan. Barn skulle leka och lära och inte arbeta" (Sundkvist, 1994:53).

Ellen Keys ideer anammades av de borgerliga radikaler som verkade under början av sekelskiftet. Bakgrunden till dessa tankegångar var att många barn inte kom i åtnjutande av den "goda barndomen". En bra bit in på 1900-talet fanns fortfarande en tid då materiella och sociala förhållanden var undermåliga, i synnerhet för de fattiga som bodde i städerna. Stat, kommun och filantropi ansåg det därför vara angeläget att ingripa i fattiga familjers liv för att åtminstone barnen skulle "räddas" från andligt och materiellt förfall (Sundkvist 1994; Weiner 1995). Det blev en nationell angelägenhet att verka för en god barndom.

För att barnet skulle kunna utvecklas och fostras till en socialt välfungerande och välanpassad vuxen, krävdes att man ställde fostrande hjälpmedel till förfogande. Ett sådant var givetvis boken. Att läsa böcker var från början en hörn-

sten i det nya borgerskapets uppfattning om sig själv. Läsning betraktades som ett sätt att få erkännande, både känslomässigt och intellektuellt. Det var inte bara en fråga om kultur utan om mänsklig fostran; att fostra till humanitet. Denna tankegång var central för den barnkultur som växte fram.

Barndomens sociala avskiljande skedde samtidigt med ett kulturellt avskiljande, nämligen avskiljandet av en kommersiell litteratur från den borgerliga bildningslitteraturen. Under loppet av 1800-talet blev det tekniskt möjligt att producera och distribuera billig läsning som såldes i kommersiellt intresse. Sensationstidningar, veckotidningar och seriehäften uppstod och köptes – först av städernas växande arbetarbefolkning, barn såväl som vuxna – sedan av folk på landet. Så uppstod en skiljelinje mellan kvalitetskultur eller bildningskultur och den kommersiella masskulturen (Drotner, 1988). Den senare kallades också för ”smutskultur” och befarades ha stark påverkan på det uppväxande släktet (Boëthius, 1989).

I slutet av 1800-talet hade också särskilda barntidskrifter börjat att publiceras som en motvikt till vad som betraktades som en sämre och trivialare kultur. Dessa barntidskrifter var billiga att inhandla liksom var fallet med den sämre kulturen, men innehållet var uppbyggeligt, särskilt med sikte på de fattiga barnen (Svensson, 1983). Tidskrifterna hade till syfte att förmedla vad man ansåg vara den ”goda barndomen” för mindre bemedlade barn.

Det var således personer ur borgerligheten som kom att företräda den legitima kulturen för barn. Ellen Key rekommenderade exempelvis att man hade Elsa Beskows böcker i bokhyllan och hennes bilderböcker blev mycket populära i de borgerliga hemmen i början av 1900-talet (Helander, 1998). Här lades grunden till ett borgerligt kulturarv som förvaltades och levde vidare under lång tid framöver i den barnlitteratur som publicerades under 1900-talet. I analyser från 1960- och 70-talets utbud av barnböcker kom huvudpersonen ofta ur borgarklassen, medan om huvudpersonen kom ur underklassen var boken oftast utgiven av ett religiöst förlag. Poängen är då att gudstro och fromhet leder ut ur fattigdom (Ambjörnsson, 1978).

De ideer och föreställningar om den ”goda barndomen” som här skisserats och som växte fram under början av 1900-talet bildar således bakgrunden till den framväxande radion och passar väl in i det folkbildande projekt som var dess främsta syfte.

Den goda barndomen

De bägge barndomssociologerna Allison James och Alan Prout (James & Prout, 1990) ser barndomen som en tidlös zon som är skild från den verklighet som de vuxna lever i. Denna tidlöshet utgör själva grunden för uppfattningen om barndomens oskuld och renhet. Inom denna tidlösa zon behöver barnet skyddas och bevakas från omvärldens ondska. Det är föräldrarnas och samhällets plikt att se till att detta sker. Barndomen uppfattas som en ”gyllene tid” i män-

niskans utveckling. I den barnkultur som växte fram kring sekelskiftet kan vi återfinna denna bild av den goda barndomen. Barnen porträtteras ofta som oskuldsfulla och de lever i harmoni och nära naturen. Text i Elsa Beskows sagor odlas detta slags föreställning, såväl i text som i bild.

Den här typen av barndomsideal delas av ett flertal västerländska samhällen. Sociologen Jens Qvortrup (1990) menar att priset för barndomens trygghet och glädjefyllda tid är att barn berövas möjligheten att själv påverka sina liv. Barnet har ingen egen röst, utan representeras av andra, text familjen och skolan som gör sig till uttolkare av vad barn behöver. Vuxensamhället har därför vidtagit en rad åtgärder för "barnets bästa" och "i deras eget intresse". Även den speciella barnkultur som kom att växa sig stark under 1900-talet kan ses som ett uttryck för vuxensamhällets bild av vad som är bra för barn, såväl för lärande som för förströelse.

Hur barn och barndom skildras i såväl vuxen- som barnprogram kan således berätta om offentliga bilder av barndomar (Aronsson & Sandin, 1996). Radions pionjärtid kom att sammanfalla med att grunden till den svenska välfärdsstaten lades och idealen för densamma formades. På den politiska dagordningen stod familjefrågor och debatten kring dessa intensifierades under 30-talet när befolkningsfrågan särskilt kom att uppmärksammas av makarna Myrdal (Hirdman, 1989). Välfärdsstaten skulle, om vi syntetiserar bilden en smula vara ett nationellt projekt i syfte att skapa en sammanhållen befolkning med friska och sunda medborgare. Här gavs, som tidigare antytts, möjlighet för olika professionella grupper att ta över ansvaret för barnens fostran. Dessa gruppers intressen var inte alltid förenliga varandra och i synnerhet inte med föräldrarnas intressen. Man kan tänka sig att föräldrarna ofta representerade en folklig kultur som stod i motsättning till en mer bildad borgerlig kultur som lärare förespråkade, eller mot en mer gudfruktig som prästerna förespråkade.

Mycket talar för att framväxandet av radion speglar en sådan kamp mellan olika grupper om ansvaret för den kulturella reproduktionen.¹ Bourdieu (1993) har beskrivit denna kamp mellan olika grupper som en fråga om att få herraväldet över det kulturella fältet. Det finns skäl att tro att radion, med dess potential att nå ut till en större publik, kom att bli en viktig arena för en sådan kamp mellan olika professionella grupper. Många var angelägna om att få vara med att påverka vad som skulle sändas ut till barnen.

Radio och TV är tacksamma medier för den som vill studera föreställningar om barn och barndom. Litteraturforskaren Vivi Edström menar att i barnkulturen kan det vara lättare att iakttaga underliggande attityder och föreställningar än i vuxenkulturen. Exempelvis, förmedlar barnböcker av tradition tydliga budskap. Barnlitteraturen både ställer upp ideal och ifrågasätter rådande värderingar. Den ger också uttryck för de pedagogiska ideer som är förhärskande under en viss tid (Edström, 1983). Troligtvis gäller detta också för den barnkultur som förmedlats i etermedia. Därtill kommer att Sverige, inklusive några andra länder, intar en särställning när det gäller att satsa på barn-

och ungdomsprogram i radio och tv. Den rådande policyn har varit att barnen ska ha egna program för information, underhållning och förströelse samt att programmen utformas och presenteras på ett för barn lämpligt sätt. Som jämförelse kan nämnas att många länder saknar särskilda barnredaktioner med ansvar för barn- och ungdomsprogram och i synnerhet ovanligt är radioprogram direkt riktade till barn. Här utgör Sverige och övriga skandinaviska länder undantag.

Det sägs ibland att en för Sverige unik nationell barnkultur har odlats via radio och tv. Genom att det rått en monopolsituation i etern under cirka 50 år, har många generationer av barn tagit del av i stort sett samma etermediekultur. Kanske har massmedierna rent av skapat mycket av vår nationella införståddhet och våra gemensamma referensramar under de senaste hundra åren. Mediesamhället anklagas annars ofta för att bryta ned den nationella kulturen, men i ett historiskt perspektiv är det snarare tvärtom, menar etnologen Orvar Löfgren (1990). Om det finns någon grund för ett sådant påstående torde ett gemensamt kulturarv vidarebefordrats genom radio och tv, en kultur som förvaltas och odlas vidare i samtal inom och mellan generationer. Eller som en informant i en studie om svenska folkets radio- och TV-minnen uttrycker sig (Höijer, 1998:233):

Alla såg programmen och alla kommer ihåg samma sak. Vi kan sjunga samma små melodier, intron, och härma dessa figurer [...] Vi har gemensamma minnen fastän vi inte kände varandra då! Idag kan vi sitta i timmar och prata om TV, speciellt dessa barnprogram.

Citatet pekar på att barnprogrammen skapat gemensamma referensramar och kanske grundlagt ett värderingsmönster som delas av de som växt upp under 1900-talet. I Sverige infördes radion 1925 och den började genast sända barnprogram, en verksamhet som sedan kontinuerligt byggts ut i takt med utökad sändningstid.

Om barnlitteraturens värderingsmönster vet vi idag en hel del (Edström, 1983). Det finns inom litteraturvetenskapen en blomstrande forskning på området. Detsamma kan man emellertid inte säga om den etermedierade barnkulturen, trots en bred och omfattande medieforskning inriktad mot barn och ungdomar. Medieforskningen har fokuserat frågor som gäller effekter och påverkan av medierna, ofta i syfte att försöka belägga effekter av mediekonsumtion. Däremot har mycket lite forskning inriktats mot att kartlägga den etermedierade barnkulturens innehåll, eller övergripande frågor på policy- och produktionsnivå. I ännu mindre utsträckning har den etermedierade barnkulturens konstnärliga och estetiska värde studerats. Detta hör samman med dess mellanställning; den befinner sig i en gråzon någonstans mittemellan finkultur och populärkultur. Och den senare har traditionellt sett haft låg status och prioritet såväl i samhället som i medie- och kulturforskningen. Dock kan man märka ett större intresse för populärkulturen under senare tid i samband med att den humanistiskt orienterade Cultural Studies-traditionen

kommit att inspirera svenska medieforskare, något som inträffade först under 80-talet i Sverige (Carlsson, 1987).

En studie i barnprogrammets historia

Som ett första steg i syfte att kartlägga barnprogrammets värderingsmönster har en brett upplagd explorativ studie genomförts.² Mer specifikt har den försökt att belysa följande frågeställningar:

- Hur barn och barndom gestaltats i de svenska barnprogrammen
- Hur olika programformer och genrer utvecklats, särskilt med utgångspunkt från begreppen underhållning(förströelse) och information (bildning)
- Hur smak- och kvalitetsmedvetenhet kommit till uttryck

En premiss för studien var att den skulle täcka in hela den period som program för barn funnits, det vill säga cirka 75 år. Risken med en så bred ansats är att resultatet blir en deskriptiv katalog av program och deras innehåll. För att ändå kunna säga något intressant om denna långa tidsperiod, valde jag att arbeta med en helt kvalitativ metod. Jag sökte efter trendbrott, viktiga policydiskussioner om programverksamheten samt hur annorlunda eller kontroversiella program behandlats internt såväl som externt. Samtidigt har jag velat ge en bild av det typiska och vardagliga, genom att också inkludera serier som gått under en längre period.

För att fånga denna helhet och finna de program som skulle ingå i studien har arkivmaterial från redaktionsmöten och andra policymöten, korrespondens, målskrivningar, intervjuer med medarbetare samt pressklipp granskats. Vidare har en kartläggning av utbudet under fyra vår- och höstveckor var femte år fr.o.m. 1925 – 1994 listats i en katalog. Utifrån denna sondering har en mängd olika program och manuskript vaskats fram och analyserats, vissa mer djupgående, andra mer ytligt. Sist men inte minst, har min drygt tjugo år långa erfarenhet som forskare vid Sveriges Radios publik- och programforskningsavdelning (PUB) varit till stor hjälp, särskilt för att skildra perioden 1970–1990.

Min studie får betraktas som ett första steg mot fördjupat studium av den etermedierade barnkulturen och förhoppningsvis ge uppslag till mer ingående analyser av programutbudet sett över tid.

Det historiska förloppet kan delas in i fyra olika perioder, som har avgränsats med stöd från tidigare studier. Jag har dels tagit intryck av historiska studier av vuxenutbudet³ men också studier av kultur- och värderingsförändringar i barnlitteratur (Lundqvist, 1979; Edström 1983):

- Pionjärtid (1925–1944) – Radio
- Efterkrigstid (1945–1968) – Radio och TV fr.o.m. 1956

- 70-tal (1969-1978) – Radio och TV
- Satellittid (1979-1998) – Radio och TV

Från dessa perioder ska jag här med utgångspunkt från ovannämnda problemställningar skissera några utvecklingslinjer där det idéhistoriska perspektivet står i centrum. I föreliggande kapitel kommer emellertid av utrymmesskäl endast televisionen inkluderas när det gäller de två sista perioderna.

Pionjärtid – Fostran till ödmjukhet och lydnad

Denna tid brukar rent allmänt karaktäriseras av en så kallad paternalistisk hållning (Thurén 1997; Abrahamsson 1999). Programverksamheten genomsyrades av två grundläggande idéer. Den ena var folkbildningstanken, som innebar att man ville påverka publiken i en viss riktning, som goda värderingar, kultur, god smak och bildning, samt att uppfostra lyssnarna till lämpliga levnadsvanor. Det var en bildad elit av vetenskapsmän och experter som talade i radio och upplyste allmänheten om hur saker och ting förhöll sig. Den andra grundkomponenten var ett konsensusperspektiv på samhället. Man framhävde det gemensamma och undvek sådant som kunde leda till konflikter och kulturell splittring. Kontroversiella frågor togs inte upp i radio (Abrahamsson 1999).

Dessa idéer kom också till uttryck i barnprogrammen, som till en början leddes av en av radions verkliga pionjärer Sven Jerring. Han intitierade programmet *Barnens brevlåda* som sändes under nästan 50 års tid. Det sista programmet sändes 1972. Jerring är ett gott exempel på en paternalist och konsensusman. Det var förenligt med dessa idéer att också hävda tankar om nationalism och nordism. Jerring hade inget emot att fungera som spindeln i nätet och föra samman barn från olika delar av Sverige och även Norden. Brevlådan skulle vara ett språkrör för hela riket och via breven skulle barn från norr till söder komma till tals med varandra. När barn från fattiga byar i Norrbotten behövde skidor utgick uppmaningar via radion. Hjälp kom från alla möjliga håll. I nationaliseringstanken ingick att knyta de svenska landskapen närmare till varandra. När man däremot gick utanför landets gränser var det i första hand de nordiska länderna som avsågs. Jerring sände ofta barnprogram från de nordiska länderna och var mån om att nämna att barn i övriga Norden kunde lyssna på hans program. Men det gällde även att orientera om främmande länder och kulturer. Jerring ville exempelvis visa upp världen och se att barn har det ganska lika, var man än kommer. Som Orvar Löfgren säger: "Etervågorna skulle knyta samman världen" (Löfgren 1990:98). I sin tolkning av Ellen Keys idévärld, diskuterar Ronny Ambjörnsson (1976) hennes nästan motsägelsefulla hängivelse både till det nationella projektet och internationaliseringstanken. Samma ideer återfinns hos Jerring; han betonar både den nationella samhörigheten men uttrycker också sin positiva syn på resandet och andra kulturer. Han betonar likheter (men också olikheter) mellan barn i olika länder. Dock, en dialog behöver upprättas och här kan radion medverka.

Naturlig, oskyldig och tacksam

Ett viktigt inslag i *Barnens brevlåda* var barnmedverkan i form av uppträdanden med sång och musik. Syftet med att ha barn som uppträder var att locka barnen till radioapparaten; man ville lära barn att bli goda radiolyssnare. Att låta barn få agera, kan också vara ett sätt att vända sig till de vuxna som förmodligen lätt lät sig charmas av naturliga och glada barn. Och eftersom det knappast fanns några underhållningsprogram vid den här tiden fungerade förmodligen *Barnens brevlåda* som ett sådant. Jerring var nog med att det var naturliga och oförställda barn han önskade till Brevlådan. Ofta sjöngs barnvisor ur Alice Tegnér's vishäften. Här var texterna pålitliga och kunde knappast irritera lyssnarna. Däremot blev det protester om barnen framförde ekivoka visor.

Ett annat framträdande drag, som framkom i olika barnprogram, särskilt i sagouppläsningar och sagospel, var värden som tacksamhet och att man skulle vara nöjd och glad med det man har och inte gapa efter för mycket. Man såg gärna ett snällt och lydigt barn som inte åsamkade sina föräldrar besvär. Tacksamhetsidealet kom särskilt starkt till uttryck i samband med julen.

Som paternalist och landsfader tog Jerring också sig an de sjuka och svaga barnen. De sjuka barnens brev lästes upp först i Brevlådan, därefter kom de friska barnens. Han tog också upp de finska krigsbarnens situation. Bland annat startade han en insamling för "Finlands barn" och efter kriget också insamlingar till förmån för det krigshärjade Europa.

Synen på könen

Motvilligt säger sig radioledningen acceptera att det blir en man som får hålla i barnprogrammen. Den menar att det visat sig vara svårt att hitta någon lämplig kvinnlig kandidat. Överhuvudtaget fanns inga fasta kvinnliga medarbetare i framträdande eller ledande positioner. Kvinnor anlätades emellertid när det gäller tillfälliga gästspel som exempelvis sagouppläsare. Kvinnliga författare stod också bakom många sagospel, pjäser och musikprogram. Uppenbarligen hade kvinnor visst inflytande när det gäller den mer estetiska sidan av verksamheten. När det gäller föredragen – folkbildningen i naturvetenskap och humaniora – anlätades emellertid två manliga akademiker. Först under 40-talet trädde en kvinna, Barbro Svinhufvud, in i ledande befattning för barnprogrammen. Men formell chef blev hon inte förrän 1953. Könsfördelningen i *Barnens brevlåda* var ojämn. Flickorna dominerade starkt enligt Jerring.⁴ Det är både fler flickor som skriver brev till programmet och fler flickor än pojkar som medverkar med sånger, musik och dikter. När det gäller övriga barnprogram, brukade de ofta få en varudeklaration i programtablåerna som avsett för endera könet. En övervikt av dramatiseringar och uppläsningar för pojkar kan urskiljas. Så dramatiserades exempelvis klassiker som *Skattkamarären*, *Tom Sawyer* och *Huckleberry Finn* med flera äventyrsberättelser avsedda för pojkar.

Den självupptagna och opolerade "buspojken" om än i modest tappning var en stereotyp som odlades. Han förekom i kåserande program, i uppläs-

ningar eller i dramatiseringar av pojkromaner. När det gäller flickor betonades mer deras inre utveckling, om de är busiga under barnåren så är det övergående och sådana tendenser bör tämjäs. För att nå mognad måste trots och busighet övervinnas till förmån för stabilitet och harmoni.

Utvecklingspsykologi och aktivitetspedagogik – kvinnornas krav

I mitten av 30-talet reser kvinnoorganisationer krav på att barnprogrammen blir föremål för granskning och mer medvetet producerade. Programmen skulle kategoriseras och målgrupprelateras med tanke olika faser i utvecklingen. Det är uppenbart att man var påverkad av nya rön inom barnpsykologi och pedagogik. Krav på en mer målmedveten fostran restes. Det gällde exempelvis så kallad medborgarfostran (att lära sig gott uppförande, hygien m m), men man önskade också mer av allmänbildning samt praktisk pedagogik som att lära sig hantverk och liknande.

Synen på bildning och förströelse

Det sågs i de första policy-dokumenterna att barnprogrammen ska vara underhållande och inte underordnas "lärarens pekpinne". Men ändå framstår folkbildningsambitionen tydligt i programmen. Det går ingen tydlig skiljelinje mellan skola och fritid i programmen. Sven Jerring besökte ofta skolor och använde dem som samlingsplats för sändning av programmen. I kvinnoorganisationernas önskemål fanns förslag om olika typer av pedagogiska föredrag som anknöt till skolans verksamhet. Det fanns således en naturlig länk mellan skola och radio, man tryckte på samarbete snarare än att det skulle råda ett motsatsförhållande i form av exempelvis konkurrens.

Det var den kultur som låg rätt i tiden med inslag av mer folklig kultur i form av vaggvisor och vallåtar som anammades i den tidiga radion. När det gällde teater och sång- och sagospel anlätades etablerade författare. Den naturnära lyriken med barnet i naturens sköte gärna med religiösa inslag hyllades. Representanter för denna barnsyn var de kvinnliga författarna av tiden, Alice Tegnér, Elsa Beskow, Jeanna Oterdahl och Ottilia Adelborg. *Barnens brevlåda* var emellertid något friare i sin kultursyn och visade prov på variation, för där förekom en bredare repertoar där visserligen Alice Tegnér visor utgjorde en bas, men där också mer färgstarka Frödingdikter och skillingtryck förekom.

En sund själ i en sund kropp

Hygien och sunt leverne var en del av den medborgarfostran som ingick i uppbyggnaden av välfärdsstaten och predikas i många olika former under 30- och 40-talet, från direkta upplysningsprogram till mer fiktionsbetonad form i sagospel och sånger. Att själen behövde sitt fick man också lära sig. Under 30-talet gavs i radion de första lektionerna i barnpsykologi. På sikt kommer detta att innebära en starkt förändrad syn på barnet, från en fostran till snälla och ly-

diga barn till att se dem som fria individer som inte enbart skulle vara sina föräldrar till lags.

Efterkrigstid – Frihet och idyll

När moralismen snavade på barnpsykologin blev mönstergossen suspekt och Snaskebybarnen fick sin revansch. Barnets charm fick spela utan restriktioner, den charm som inte har något med rena händer att göra, utan mer med fantasi och glittrande ögon. Ambitionen blev inte längre att skapa lämpliga små barn till förnöjelse åt de vuxna (Strömstedt, 1960).

”Fantasi och glittrande ögon” kännetecknar i ett nötskal den period som avslöste pionjärtiden med dess romantiska syn på barnet parat med en allvarsam moralism som predikade lydnad, ödmjukhet, tacksamhet och renlighet. En ny barnsyn inom barnkulturen och samhället i stort tog form under efterkrigstiden. En första signal om detta var publiceringen av boken om Pippi Långstrump från 1945 som kom att bli något av en symbol för detta trendbrott (Lundqvist, 1979). I samma veva debuterade en rad andra författare bland andra Lennart Hellsing som försökte att fånga den barnsliga fantasin med nonsensverser och anarkistiska berättelser.

Bakgrunden till dessa förändringar i synen på barn får sökas i tiden före krigsutbrottet. – Under kriget fick däremot en mer återhållen och försiktig barnuppfattning tillfälligt vind i seglen (Edström, 1983). – På 30-talet lanserades nya ideer om barnuppföstran, bland annat den så kallade frihetspedagogiken med ideer som kunde härledas till psykoanalysen. A. S. Neill som startade Summerhill-skolan blev en tongivande ideolog. Han var kontroversiell och hans ideer kom att bli livligt omdiskuterade. Neill trodde på barnets naturliga godhet, vilken kunde förstöras av en hämmande föstran, en grundsyn som härstammade från Rousseau. Enligt Neill skulle barnuppföstran präglas av lyhördhet och följsamhet och att man utgick från barnets egna impulser och bejakandet av dess maktbegär. Han var till dels inspirerad av Freud, men i än högre grad av Adler. Denne menade att barnets behov av makt var stort och att uppföstran skulle gå ut på att tillfredsställa detta behov. En annan tongivande ideolog var Bertrand Russel, också han starkt inspirerad av Adlers maktteori. Det tog bägge avstånd från aga och olika typer av bestraffningar (Lundqvist, 1979).

I Sverige var det flera av tidens barnpsykologer⁵ som anslöt sig till de nya ideerna om barnuppföstran. I diskussionen fanns också en dynamik som var litterärt fruktbar och som så småningom satte spår i barnens egen bokvärld (Edström, 1983). Astrid Lindgren visade tidigt, 1939, att hon var väl förtrogen med diskussionen. Under rubriken ”Ungdomens revolt” utvecklade hon i en insändare i Dagens Nyheter sin syn på maktförtryck mot barn, där hon också visade att hon tagit intryck av Russels syn på makt (Lundqvist 1979:16).

Men 30-talet präglades också av att ett brett socialpedagogiskt program förverkligades.⁶ Barnen kom att betraktas som nationens framtid, och det betonades hur väsentligt det var att tidigt vårda denna återväxt. Alva Myrdal var här en förgrundsfigur. Hon engagerade sig särskilt i pedagogiska frågor och förespråkade såväl föräldrautbildning som utbildningsinsatser för barnpedagoger. Alva Myrdal tog även fasta på den fysiska miljön och lekens betydelse för barns utveckling. Tidigare hade barnets rätt till lek inte varit självklar, men nu betonades vikten av att vuxna skulle ha respekt för barns lek samt att läsning och förströelse fick existensberättigande (Lundqvist 1979:48 ff).

Dessa visioner följdes upp efter kriget med en rad olika reformer för att befrämja barns psykiska och fysiska hälsa. Även barns behov av yttre frihet och privat sfär ansågs väsentligt och efterkrigstidens bostäder skulle inredas också med tanke barnen. Bland annat diskuterades barns lekmiljö såväl inne som ute som ett led i det välfärdsprogram för barnfamiljer som tog form under efterkrigstiden. Det fria barnet skulle inte inordnas i alltför stränga tyglar. En söndagskväll 1946 ägnades ett debattprogram i radio åt barns behov av rörelsefrihet i hemmet. Att "barn skall få ställa till", var man rörande enig om i diskussionen och att de skulle få ha sin "frihet". För att barnen skulle få plats för sina egna aktiviteter, lanserades nya ideer för barnkammaren, bl a i radion, med program där man fick lära sig att skapa en barnkammare och där barnen själva fick uttrycka åsikter om hur denna skulle se ut.

Anarkism och nonsens

Barnlitteraturen i sin helhet befann sig i ett starkt expansivt skede och flera nya författare publicerade originella och fantasifulla verk som genomsyrades av en antiauktoritära hållning och bejakande av den barnsliga fantasin. Efterkrigstiden blev något av en tummelplats för författare som Astrid Lindgren, Lennart Hellsing, Gösta Knutsson och Gunnel Linde som utförde lekfulla experiment. Vissa alster "prövades" först i radion innan de kom ut i tryckt form. Boken och radion kom att befrukta varandra. Det var författare som utgick från barns föreställningsvärldar och talade till deras känslö- och fantasiliv. Man kan se de första ansatserna till att lägga ett nytt slags barnspektiv, där den vuxne avstod från pekpinnar för att visa barnen den rätta vägen.

Men det kom också rader av barnskildringar där barnperspektivet tog sig i uttryck att käcka och hurtfriska barn löste problem och serverade allehanda kloka råd till tafatta vuxna. Bland annat präglas Astrid Lindgrens tidiga författarskap av humoristiska skildringar, där barn går i närkamp med vuxenvärldens trångsynthet, av en viss hurtfriskhet.

Den befriade flickan

Boken om Pippi Långstrump satte givna värderingar om barn ur spel och bröt isen när det gällde synen på barn och framförallt flickrollen. Pippi var ett slags

reaktion mot det välpolerade, sunda och lydiga barnet som tidigare hade varit idealet. Hon åt onyttigheter som godsaker och kakor på obestämda tider, hon hittade på egna ord och inte minst gjorde hon uppror mot vuxna och andra auktoriteter.

Detta var också början på en period som avslutades med en intensiv debatt om könsroller i barnböcker.⁷ Eva Moberg var den mest namnkunniga i Sverige. Även radiomedarbetare engagerade sig könsrollsdebatten, exempelvis Kerstin Thorvall, Lennart Hellsing och Inger och Lasse Sandberg (samtliga också författare av barnböcker). Intryck kom också från analyser av barnlitteratur med sociologen Rita Liljeström och den norska litteraturvetaren Kari Skönsberg i spetsen. De introducerade den feministiska kritiken av barnlitteraturen (Liljeström, 1962; Skönsberg, 1964). Rita Liljeström riktade särskilt kritik mot vissa pekböcker. Hon visade hur man sätter flickors och pojkars uppmärksamhet på olika ting redan under de första levnadsåren. Flickans uppmärksamhet styrs mot hemmet, tryggheten, beroendet, den intima gruppen och de personliga känslorelationerna. Pojkens uppmärksamhet styrs mot äventyret, initiativet och samhället, alltså den offentliga sfären.

Det märks emellertid inte så mycket spår av könsrollsdebatten i barnprogrammen under 60-talet. I de återkommande familjeserier som sändes i radion var könsrollerna tämligen traditionella, det rör sig huvudsakligen om en harmonisk kärnfamilj där pappa är förvärvsarbetande och mamman hemmafru. Pappan är kreativ och står för ideerna, medan mor och dotter axlar rollen att ta hand om marktjänsten. Barns tillvaro framställdes relativt problemfri. Detta är i linje med annan barnkultur vid denna tid. Barnboken, liksom barnteatern präglades av värden som förståelse, trygghet, harmoni och optimism (Edström 1983; Helander 1998).

Familjeserierna tilldrog sig oftast i medelklassmiljö. Det är patriarkatet som råder och den givna hierarki av roller som hör till den ordningen. Familjen utgör en privat arena på det känslomässiga planet som ej exponeras utåt, men i det offentliga rummet kan familjen och dess medlemmar framträda i mer eller mindre farsartade former.

Ett medelklassperspektiv karaktäriserade också de bokprogram, som radion producerade, i syfte att stimulera läsandet. Det var "god" litteratur som förespråkades, ofta klassiker. För att skapa dialog med lyssnarna ombads de skicka in egna recensioner. Troligtvis var det de barn som redan hade god förtrogenhet med böcker som hörde av sig.

Det fria barnet var bara "villkorligt frigivet". I de flesta fall var det inte frågan om en självständig individ av typen Pippi Långstrump, utan ett barn som var inordnat i ett socialt nätverk som vilade på de värderingar som utmejslats av Ellen Key och andra i början av seklet. Men perioden visar ändå att barnet fått lov att höja sin röst och sätta sig upp mot auktoriteter, åtminstone om inramningen är farsartad och präglad av optimism.

Det äldre barnet, skolbarnet, uppfattades som en social person, där kamratgruppen var viktig. I radion kom behovet av gruppgemenskap att stimuleras

med hjälp av en genre som byggde på medlemskap i en klubb (t ex bokklubb, filmklubb, teaterklubb). Men klubben gav också möjlighet för radion att få kontakt med sina lyssnare och därmed impulser till att utveckla programmen. Medlemskortet blev ett kontrakt mellan radion och lyssnaren. Det fanns en klar föreställning om ett mycket aktivt skolbarn, ett som gärna hör av sig till redaktionen med teckningar, brev, bokrecensioner m m.

Den lekande familjen

Det tycks ha gått en lekvåg över Sverige under efterkrigstiden. Man vädrade ut pionjärtidens "sagotanter" som försett barnen med moraliteter och in trädde en rad "lektanter och lekfarbröder" som ledde de familjeprogram som avlöste varandra under 50- och 60-talet. Det fanns familjeprogram som var mer barnanpassade som hade namn som *Snurran*, *Speldosan* och *Lustiga huset*. Fördelen med familjeprogrammen var ju också att man nådde betydligt fler lyssnare än man gjorde med målgruppsanknutna program.

I underhållningens tecken gick också många av de fantasibetonade program befolkade av vänliga troll och lustiga krumelurer avsedda för yngre barn. De yngre lyssnarna ansågs behöva tokerier och fantasterier, men programmen fick inte vara skrämmande eller alltför spännande, för då kan barnets egen fantasi skena iväg. Ett generellt drag var att programmen var mer lek- och lustfyllda än allvarstygda.

Barn ska möta varandra

Efter kriget vidgas perspektivet från att omfatta Nordens barn till att omfatta hela världens barn. Förenta Nationerna bildades 1945 och därmed skapades olika projekt för att öka den internationella samhörigheten. Ett uttryck för detta var programserien *Barn i främmande länder* som initierats av UNESCO. Vissa av dessa program hade en dokumentär form, där man berättade om andra länder och deras kultur. Men ibland var programmen uppbyggda som en episk berättelse om ett barn i en främmande kultur, t ex en mer exotisk kultur som Grönland eller Kina, där fakta smögs in här och var. Syftet var att öka förståelsen mellan världens alla folk och vilade på föreställningen att barn, oavsett nationalitet, var de bor och hur de lever, har något gemensamt med andra barn.

Mor, barn och familj under TV's pionjärtid

I Sverige introducerades televisionen 1956 och blev under uppbyggnadsskedet starkt influerad av radion men också av utländska förebilder, framförallt BBC, där televisionen introducerats redan före andra världskriget. Den engelska barnserien *Andy Pandy* som köpts in från BBC angav tonen för en genre som utvecklades i olika former; det pedagogiska förskoleprogrammet avsett

för mor och barn. Det är den allvetande och förstående modern som med milda tillrättavisningar och råd hjälper barnet tillrätta (Oswell, 1995). Efter inspiration från Andy Pandy, men också av andra konstarter som barnteatern får barnen under televisionens pionjärtid rader av olika dockprogram, där dockan blir ett slags symbol för barnet. På så sätt garanteras att barnet uttrycker det som de vuxna vill få sagt. Dockbarnet är både klokt och oklokt, det överraskar med sin kunskap och sina insikter, men ger samtidigt uttryck för missuppfattningar som den vuxne måste rätta till. Dessutom var dockan mer lättregisserad än ett levande barn, vilket var en fördel i en tid då programmen gick i direktsändning.

I visionerna om televisionen fanns en idé om att familjen skulle svetsas samman genom detta medium, snarare än att medverka till splittring. Från radion transponerades därför de mest omtyckta familjeprogrammen; det vill säga de breda folkkära program byggda på artistframträdanden, med mycket musik men också ett och annat folkbildande inslag. Vidare sändes dramatik (ofta produktioner i samarbete med filmbolag) ur Astrid Lindgrens bokproduktion som gick på attraktiv kvällstid för att locka hela familjen. Dessa berättelser genomsyras av idyll, harmoni och optimism. Barnen är ofta glada och frimodiga och vågar ifrågasätta de vuxna. Men de vuxna har en självklar auktoritet och utgör en trygg fond för den händelse barnens upptåg skulle gå överstyr.

Så småningom, under 60-talet, kommer dock den idylliska familjeberättelsen att kompletteras med en mer allvarsam dramatik där familjebilden blir mer komplicerad och där blicken istället riktas mot barnets utsatthet. Här tas ett annat barnperspektiv i avsikt att verka problembearbetande och frigörande och alltså vädja till mer konfliktartade känslor. Detta är början på en genre som kommer att utvecklas starkt under 70-talet.

Televisionen i pedagogikens och samhällets tjänst

Det fanns en stor tilltro till televisionen som informationsmedium. Den nystartade televisionen sågs som en möjlighet att använda för spridning av viktig samhällsinformation. Flera barnprogram gjordes i direkt syfte att propagera för viktiga samhällsfrågor som hygien, olycksrisker eller trafikinformation i samband med att Sverige övergick till högertrafik. Man hade också ambitionen att ge barn realistiska uppfattningar om djur och natur eller om det som var annorlunda. Det kunde gälla samer eller barn med handikapp. Flera kvalitetsmäsigt högstående dokumentärskildringar gjordes direkt avsedda för en barnpublik. Man kan däremot spåra en direkt avog inställning till glamoriserade skildringar av djurliv som sågs som ett uttryck för förljugenhet och verklighetsförvanskning. Vissa amerikanska barnprogram bannlystes på grund av detta.

Televisionens skadliga verkningar

Även om det fanns optimism om TV:s möjligheter att verka i "samhällets och hemmens tjänst" fanns också orosmoln. Redan under de första åren uppstod debatter om hur barn påverkades av televisionen. De första internationella studierna om televisionens verkningar hade publicerats och dessa diskuterades livligt. Det förekom också en rik flora av anekdoter kring enskilda fall av negativ påverkan. De programansvariga fick ofta stå till svars och ge sin syn på hur man skulle handskas med barns TV-tittande.

70-talet – Samhälle och politik

Under senare delen av 60-talet började unga människor att ifrågasätta tidigare generationers värderingar och samhällssyn. Borgerliga familjeideal förkastades och radikala idéer vann insteg bland efterkrigstidens stora barnkullar. Inom medier och kultur började man att tala om en vänstervåg (se t ex Thurén, 1997). Medier och kulturinstitutioner blev arenor att uttrycka kritik mot det etablerade samhället. Inte minst barnkulturen blev en experimentverkstad för att pröva nya ideer om samhälle, barn och familj. Här sågs en möjlighet att nå nya och formbara grupper. Och barnkulturen i sig själv blev föremål för debatt.

Utöver mer officiella dokument om barnkultur, publicerades en mängd olika debattskrifter och böcker som rörde barnkultur. Särskilt tycktes den alltmer växande kommersiella kulturen stå i fokus. Under början av seklet hade populärkulturen diskuterats i termer av "smutslitteratur", men nu myntades uttrycket "skräplitteratur".⁸ Det var författaren och sedermera tv- producenten Gunila Ambjörnsson som skapade uttrycket. I boken *Skräpkultur åt barnen* (1968) riktade Ambjörnsson en svidande kritik mot det ideologiska innehållet i kultur för barn. Hon menade att den präglas av traditionella och samhällsbevarande värderingar och hon vände sig mot idylliserandet av barndomen; det oskyldiga barnet som levde i en bekymmersfri tillvaro på "sommarnöje" eller kanske i en uppdiktad fantasivärld. Ambjörnsson ansåg att barnkulturen gav uttryck för ett alltför romantiskt barnideal. Nu gällde det att föra in samhället också i barnens värld. Samhället och politiken angår även barnen, var en paroll som ofta framfördes. Hon efterlyste således en barnkultur som är mer realistisk och förankrad i verkligheten. Visionen bar drag av upplysningstidens pedagogiska ideal men utan den tidens didaktik och pekpinnar.

I takt med tiden kom 1970-talet också att präglas av ett starkt intresse för barn och barnfamiljer och en rad olika familjepolitiska reformer genomfördes.⁹ Bland annat lades grunden för en omfattande utbyggnad av daghemsverksamheten i Sverige. En annan framträdande diskussion gällde barns rätt,¹⁰ som bland annat utmynnade i lagen om förbud mot barnaga. Som kulmen på årtiondet utnämndes 1979 till det "Internationella barnåret" av FN där barns

situation över hela världen uppmärksammades, vilket var den första gången och därmed får betraktas som en milstolpe.¹¹

I början av 70-talet inleddes en rad nordiska projekt i syfte att åstadkomma en gemensam manifestation för en omprövning av barnkulturen. Ett nordiskt samarbete, stött av den Nordiska Kulturkommissionen, inleddes i början av 70-talet, där flera medarbetare vid barnredaktioner för radio och TV deltog, och utmynnade i en pamflett som kom ut på samtliga nordiska språk 1972.¹² Här riktade man stark explicit kritik mot de rådande värderingarna i de nordiska länderna. I punktform formulerades ett slags programförklaring där man hävdade att barnkultur är politik och att man företräder den nya vänstern. Man säger sig vilja skapa "en ny människa" som är friare och starkare och som har större självständighet än föräldrarna. Barnen ska få möjlighet att bestämma över sina egna liv och förändra det samhälle de lever i. Man är emot en auktoritär uppfostran och att barnen betraktas som föräldrarnas egendom. Många får vidare för liten stimulans i hemmet, vilket en rik barnkultur som når ut till många kan motverka. Egentligen är barnkulturen onödig, för barnen behöver få samma slags kultur som de vuxna. Men formen behöver vara annorlunda när man riktar sig till barn. Stark kritik riktas mot fantasteriet med dess tomtar, troll, feer och häxor. Istället för "tomteri" behöver barn få veta hur saker och ting hänger samman. De behöver exempelvis kunskap om känslomässiga relationer, även konflikter bör de få kännedom om, så att de förstår att tillvaron inte alltid är idyllisk. Barn behöver också lära sig att arbeta i grupp tillsammans med andra kring ett gemensamt projekt. Barnkulturen har en dubbel uppgift, den ska stärka de barn som växer upp enligt de värderingar som förespråkades men samtidigt utgöra ett alternativ för de barn som fortfarande uppfostras i en "auktoritär och torftig" miljö.

Man oroade sig också för att den kommersiella kulturproduktionen växer sig allt starkare. I rapporten *Barnen och kulturen* (1978) utgiven av Utbildningsdepartementet talas det mycket om den kommersiella kulturen som ett kulturimperialistiskt fenomen och som utgör ett hot mot den legitima kulturen och barns estetiska utveckling. Det var uppenbart att man framförallt avsåg den masskultur som kunde härledas till anglo-saxiska kulturer. Rapporten vittnar om att det råder ett slags kamp mellan olika kulturella fält för att använda Pierre Bourdieus terminologi. Många av de offentliga kulturinstitutionerna, framförallt den största kulturförmedlaren vi har, skolan, men även biblioteken, muséerna m fl upplevde sig hotade av televisionens expansion och rörliga bilder överhuvudtaget.

Ytterligare en TV-kanal

Sändningstiderna för barnprogrammen ökade kraftigt i Sverige i samband med att TV 2 infördes 1969. Detta bidrog till att barnpubliken fördubblade sitt TV-tittande. Här etablerades en stor och dynamisk barnredaktion med många nyrekryterade unga producenter, under ledning av Ingrid Edström. I upp-

byggnadsskedet hade redaktionen stor draghjälp av att barnkultur låg rätt i tiden. Man inledde sin verksamhet med att avge en programförklaring över vad man ville uppnå. Några av de viktigare punkterna var:

- Man krävde att programmen skulle få samma status som andra program med bland annat samma ekonomiska och produktionstekniska resurser som motsvarande program för vuxna.
- Man önskade också åstadkomma jämlikhet, det vill säga man ville överbrygga informationsklyftor och ge stimulans till barn som kom från "torftiga" miljöer.
- Man ville också ta upp svåra ämnen och bryta tabun.

Ett ideologiskt dilemma för barnprogramverksamheten

Att samhället smög sig in i barnprogrammen gjorde också att programmen blev mer kontroversiella och föremål för kritik. Tidigare hade programmen fört en relativt undanskymd tillvaro, men på 70-talet blir de föremål för debatt och diskussion. Ofta gällde kritiken att programmen ansågs "vänstervridna". Av särskild vikt var en skrivelse från en grupp pedagoger som inkommit till Radionämnden.¹³ Gruppen företrädde en äldre syn på barn där man anser att barn ska skyddas från vuxenvärldens problemområden och att barn istället ska få utvecklas med hjälp av barnkultur byggd kring saga och fantasi. Barnredaktionerna företrädde däremot uppfattningen att barn behöver insikter i det som händer i samhället både när det gäller politik och när det gäller mänskliga relationer. Det var alltså två idébildningar om barn som här stod mot varandra. Vid Sveriges Radio kom kritiken mot barnprogrammen att diskuteras såväl internt som externt i medierna. Inom företaget tillsattes en arbetsgrupp som försökte att precisera hur avtalet med Staten ska tolkas i det speciella fall som barnprogrammen utgör. Det fastslogs att barnprogrammen skulle vara underkastade samma regler som den övriga programverksamheten, men eftersom barn är en så speciell målgrupp behövs vissa preciseringar. Bland annat ansågs att även barnprogrammen hade "rätt och skyldighet" att "i lämplig form upplysa om nuets händelser och orientera om viktigare kultur- och samhällsfrågor samt stimulera till debatt kring sådana frågor".

Arbetsgruppen betonade också barnredaktionernas professionella kompetens och att den består av människor med god pedagogisk utbildning. Som exempel anges att de har yrken som folkskollärare, förskollärare, barnteaterledare och barnbibliotekarier. Dessa framhållanden kan ses som ett svar på pedagogernas anmälan till Radionämnden, som undertecknats just av yrkesgrupper som gör anspråk på att behärska området "barn"; förskollärare, lärare och psykologer.

Vilka frågor stod i fokus under 70-talet?

Utifrån barnredaktionernas måldokument och den diskussion som fördes rent allmänt om barnkultur, kan man urskilja ett antal frågor som stod i fokus under 70-talet. Det fanns en tilltro att man med medierna skulle kunna överbrygga klassklyftor och informationsklyftor och barnredaktionerna tog som sin uppgift att särskilt rikta sig till barn som kom från sociala miljöer, där barnen kunde tänkas behöva extra stimulans. Dessa barn skulle synliggöras och känna igen sig i programmen. En annan uppgift var att synliggöra och ge röst åt så kallade svaga grupper som handikappade barn eller invandrabarn. Det gällde också att bryta förlegade könsrollsmönster och visa på alternativa sätt att leva och skapa sig en tillvaro. Inte minst ville man visa upp realistiska levnadsvillkor snarare än att skildra idyller och förljugna världar, visa på värden som samarbete och solidaritet snarare än konkurrens för att nämna några exempel.

Eftersom den kommersiella kulturen hade stark dragningskraft på barn och ungdom förekom också smak- och kvalitetsdiskussioner om vad som var bra och dålig kultur. Det talades om "alternativ", dvs hur man ska kunna utveckla program som erbjuder goda alternativ till den kommersiella kulturen. Det gällde att visa upp motbilder; en annan sorts kultur som tog fasta på helt andra värden än den kommersiella kulturen. Bland annat antogs barn bära på samma frågor som vuxna och barnprogrammets uppgift är att besvara dessa. Det gällde från mycket känsliga områden, såsom frågor om gud, sex och samliv till ganska basala frågor om samhälle, djur, natur, människa, tillverkning m m. Genom att utföra en stor undersökning på daghem och skolor runt om i landet fick man en lång lista av frågor som barn undrade över. Listan kom att för lång tid framöver användas för att få uppslag till barnprogram. Ofta var det just frågor kring tabubelagda områden som sysselsatte barns tankar.

Undran inför samhället

"Det självständiga barnet med undran inför samhället" kan ses som en samlande beskrivning för den barnsyn som präglade många program under 70-talet. Det ansågs att barnet skulle ha samma slags insikter och kunskaper som de vuxna, men presenterat på ett annat sätt. Dvs barn har samma behov som de vuxna av nyheter, information och kunskaper. En massiv satsning på informativa program omfattande allt från att leva i det svenska samhället till livet och de politiska förhållanden i U-länderna blev ett resultat av dessa ambitioner.

Under 70-talet togs steget fullt ut mot en verkligt experimenterande elektronisk skola för barn, med rader av innovativa program, där TV-mediets uttrycksmöjligheter utvecklades. Däremot tycktes barns behov av underhållning inte ha stått så högt på dagordningen. Medarbetare som ville göra "roliga" program betraktades med skepsis och misstänksamhet. En producent som ansåg att "ungarna behövde ha lite lattjo" fick nästan stå till svars för detta. To m pedagogiska serier som *Fem myror är fler än fyra elefanter* (inspirerat av *Sesame*

Street), idag i det närmaste kultförklarad, betraktades av vissa producenter med viss tveksamhet och formspråket bedömdes som alltför kommersiellt.

Detta informationssökande och kunskapstörstande barn skulle också vara ett starkt och frimodigt barn som vågar sätta sig upp mot vuxna auktoriteter som föräldrar och lärare. Många program behandlade existentiella frågor inom familjen. Familjen problematiseras och känslomässiga relationer exponeras öppet. Kärnfamiljen är inte längre en alldeles självklar struktur och vi ser storfamiljer, ensamma mammor och barn, t o m en och annan ensam pappa med barn. Både i verkligheten och kulturen innebär 70-talet att nya familjeformer börjar framträda. Som en konsekvens av den upplösta familjen, riktas i barnkulturen uppmärksamhet mot det utsatta och ensamma barnet, som blivit offer för familjens splittring. Man talar om nyckelbarn, Aniarabarn m m. Ofta får de traditionellt givna trygghetspunkterna för barn ge plats åt alternativa förebilder, gärna något udda personligheter.

Den fantasifulla berättelsen handlade nu inte om tomtar och troll, utan fantasin uttrycktes i andra former där man utgick från barnets verklighet och känsloliv. Men mot slutet av 70-talet kommer ändå något av en renässans för klassiska sagor. Startskottet blev Bruno Bettelheims bok *Sagans förtrollade värld* från 1975 (på sv. 1978). Bettelheim, som anlägger ett psykoanalytiskt förhållningssätt på sagor, menade att folksagor kan ha en terapeutisk funktion genom att de gestaltar grundläggande mänskliga konflikter som är universella och eviga. I sagans form får barn hjälp att hantera tankar som hör till växandet och utvecklandet av den egna identiteten. Man kan också skönja en omprövning av fantasins roll bland kulturarbetare och skolfolk och en ökande insikt om fantasins sprängkraft i överförandet av normer och kunskaper (t ex Holm, 1976).

Satellittid – Det kompetenta barnet

Under de två senaste decennierna har den växande kommersiella mediemarknaden med videon, satellit-, kabel-tv, hemdatorer och tv-spel haft stark inverkan på barns medievanor. Därmed har barnprogrammen i Sveriges Television fått en betydande konkurrens. Tv-spelen och datorerna har bland barn haft sådan genomslagskraft, att de till och med börjat bli ett hot mot televisionen. Tidigare anklagades televisionen för att tränga undan bokläsning och radiolyssnande. Idag kommer hotet från de "nya" elektroniska medierna.

Hur man möter konkurrensen har blivit en ständigt aktuell fråga för de som arbetar med barnprogrammen? Eftersom den kommersiella kulturen har en alldeles speciell lockelse på just barn, måste Barnredaktionen vid Sveriges Television erbjuda slagkraftiga alternativ för att behålla publiken. En starkt vägande konkurrensfördel är produktionen av inhemska svenskspråkiga program, vilket gör att åtminstone förskolebarnen förblivit en trogen publik. Men de äldre barnen som behärskar engelska söker sig gärna till utländska kanaler. Särskilt

ungdomar har dragits till det kommersiella utbudet i så hög grad, att de t o m föredrar att titta på kabel- och satellit-tv framför utbudet i Sveriges Television. Uttrycket "MTV-generationen", myntades under 80-talet, som ett slags signum för de förtappade ungdomarna som vände de svenska programmen ryggen.

Vid de nordiska barnredaktionernas möte i Bergen 1982 var rubriken: "Vad kan vi lära av det lilla huset i Dallas?"¹⁴ Det var Helena Sandblad som blivit chef för barnprogrammen i TV efter Ingrid Edström, som stod bakom de orden. Formuleringarna är talande för den situation man befann sig i. Amerikanska serier som *Fame*, *Det lilla huset på prärien*, liksom såpoperan *Dallas* blev mycket populära bland yngre. De nordiska barnredaktionerna ansåg att man måste ta lärdom av det kommersiella sättet att göra program på. Sandblad menade att man behöver öka kunskapen om "de kommersiella formspråken och koderna för att förnya barnprogrammets former." Vidare ansågs det industrialiserade samhällets formspråk ha två motpoler – det kommersiella eller säljande formspråket och det avantgardistiska formspråket. Det säljande utgår från att en kulturprodukt är en vara, vars form skall anpassas till försäljning, inklusive marknadsföring och distribution. Formspråket görs medvetet insmickrande för att vara lätt att avläsa. Det avantgardistiska, å andra sidan utgår från konstnären – avsändarens egna uttryck. Det är experimentellt och nyskapande och därmed svårare att tolka. Det ligger före trenderna, är regelbrytande och gärna provocerande. Vad som nu efterlyses är en formförnyelse, ett tredje formspråk som varken är manipulativt eller svårtolkat. Man strävar efter att utveckla en form som direkt accepteras av den publik man vänder sig till:

Man kan naturligtvis säga att det är vad stora konstnärer alltid gör, och det lär man sig inte på ett seminarium. Shakespeare kunde, Chaplin kunde, Astrid Lindgren är ett oss närliggande exempel.

Seminariet kan ses som ett avstamp inför den nya kommersiella eran inom vilken public service-företaget Sveriges Television skulle verka. Vi kan också märka en förskjutning åt att ungdomars situation står i fokus, medan 70-talet var mest koncentrerat kring små och medelstora barns uppväxtvillkor. Forskningen om ungdomskultur har exempelvis varit omfattande under den aktuella perioden. Det finns också en rad andra kulturella fenomen i synen på barn och ungdomar som stått i fokus och som jag tror kan ha haft betydelse för hur barnprogrammen vid Sveriges Radio utvecklats.

Om 70-talets barnprogram kan ses som en protest mot den kommersiella kulturen och inte minst det som brukar kallas "skräpkultur", så blir begreppet föremål för en omprövning på 80-talet. Också medieforskningen kommer att rikta större uppmärksamhet mot populärkulturen. I skriften *Den förförda barnkulturen*, tas barns förhållande till populärkultur (kommersiell masskultur) upp. Forskare och debattörer har inbjudits att diskutera den och bland annat analyseras själva begreppet "skräpkultur". Här redovisades tankegångar om att den så kallade kultureliten sätter sig till doms över kulturanvändarna, barnen. En

debattör argumenterade ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv och hävdade bland annat att enklare kultur och underhållning kanske tilltalar barn, just därför att de har mer begränsade kunskaper och erfarenheter än vuxna (Rönnerberg, 1988). Begreppet skräpkultur diskuterades också ur ett mer "smakteoretiskt" perspektiv, bl a inspirerad av Pierre Bourdieus arbeten om smak och estetik. En slutsats var att "skräp" är den kultur som lågvärderas av de dominerande smakbärarna och härmed hamnar man i den svåra diskussionen om vad som ska betraktas som god kvalitet. Under 70-talet ansågs Disney-filmerna vara exempel på dålig kultur för barn men på 80-talet blir den omvärderad och mer accepterad. Företrädare för barnkultur menar nu att Disney-filmerna ändå tecknats med stor skicklighet och nyansrikedom jämfört med många andra tecknade filmer, där gestaltningen anses betydligt mer torftig.

På 80-talet märks också att fantasin åter intar en framskjuten plats i barnkulturen. En mättnad vad gäller den vardagsrealistiska skildringen kan märkas och det blir mer tillåtet att tänka på stora och mäktiga känslomässiga upplevelser. Inom filmen utvecklas barnfilmen och särskilt den så kallade fantasy-genren, vilket också har sin betydelse. Ett antal storfiler har premiär, särskilt kan märkas Steven Spielberg med sina filmer *Hajen* och *ET*. I Sverige kommer starka publikfilmer som *Bröderna Lejonhjärta* och *Ronja rövardotter* som byggde på Astrid Lindgrens böcker, för att nämna bara några. När dessutom videon nu slog igenom blev det möjligt att se spännande film och dramatik hemma i vardagsrummet, vilket skapade nya förutsättningar för barnprogrammen i Sveriges Radio.

Den förändrade mediesituationen kom att förändra förhållningssättet till medier. I det senmodernistiska medielandskapet ser vi ett myller av budskap, ofta motstridiga, som människor måste orientera sig kring och hitta verktyg för att hantera. Det gällde nu, med andra ord och rent konkret, att kunna styra fjärrkontrollen, så att man får ut maximal vinning. Enligt vissa forskare ökar detta på många sätt medvetenheten hos tittaren och gör denne till en mer aktiv konsument. Barn var redan tidigare skickliga på att "åka slalom" mellan de två TV-kanalerna. Nu blir de mästare på att zappa, att snabbt "scanna" av och stanna där det verkar mest intressant. Flödet av program, många liknar varandra, gör att förmågan till att göra distinktioner utvecklas. Bourdieu har skrivit om sådana "distinctions", förmågan att upptäcka subtila skillnader i kulturella artefakter (Bourdieu, 1984). Tittarna kommer att lära sig att hitta godbitarna och skilja mellan de små nyanserna i de otaliga såporna och situationskomedierna. Myllret av budskap innebär också att människan måste förhålla sig aktiv och skapande i sitt deltagande i mediekulturen. Ungdomsforskaren Thomas Ziehe har fört fram begreppet "reflexivitet" för att skilja ut detta förhållningssätt, där den enskilde själv måste ta ställning och forma sina värderingar och ideal ur det ymniga flödet av förebilder (Ziehe, 1989).

Social kompetens

Under 80- och 90-talet sker en viss genreförskjutning jämfört med 70-talet. Program som har till syfte att lära ut basala läs- och skrivfärdigheter eller begreppsträning tonas ned. Däremot är det social kompetens och så kallad "prosocial träning" som prioriteras i de olika småbarnsmagasin som avlöser varandra under 80- och 90-talet. Även program för skolbarn har någon form av social träning som mål.

Att barn är kompetenta visas på ett nästan övertydligt sätt. Barns handlingskraft och kreativitet visas upp i såväl fakta som i fiktion. I faktaprogrammen skildras barn som agerar och åstadkommer förändringar. Fokus ligger ofta på individen och vad den enskilde kan åstadkomma. Barn får också förtroendet att ta på sig programledarrollen och får ta ansvar för hela program som exempelvis i programserien *Feber* eller agera expertpanel som i *Bullen*. Den stora skillnaden jämfört med tidigare ligger i sättet att föra ut det prosociala budskapet. Man tillämpar inte förmedlingspedagogik lika tydligt, utan ett mer dialogiskt reflexivt berättande, där tittarna uppmuntras till aktivitet och egna fun-deringar.

Vetenskap

Vetenskap och biologi utvecklas starkt och här bygger man vidare på en tradition som utvecklades under 70-talet. Kanske har man här insett att televisionen kan fylla en viktig folkbildande uppgift. En skolbok kan knappast mäta sig med television när det gäller att skildra kosmos, jordens och människans utveckling. Senare års diskussioner att försöka öka barns intresse för naturvetenskap kan också ha avsatt spår i barnprogrammen. Här finns också en nisch för ett public-service-företag att ge ett alternativ till den kommersiella televisionen.

Humor och spänning

Vidare dyker det upp program i syfte att framkalla starka upplevelser; humor, spänning eller dramatik. Barn tillåts att ha skoj på 80- och 90-talet, helt enkelt. Detta är sannolikt ett sätt att möta konkurrensen från kommersiell television, vars såpoperor och situationskomedier är attraktiva för just barn. Samtidigt försöker man att leva upp till ansvaret att producera angelägna program; program med mål och mening. Det kommer därför program som försöker att tala direkt till tittarna, som kan fungera frigörande och problembearbetande. Program kan ha tydlig inspiration från psykoanalytisk teoribildning och är förmodligen tänka att fungera terapeutiskt. Barn- och vuxenroller problematiseras, ofta i en humoristisk inramning. Den asymmetriska maktrelationen mellan barn och vuxna utmanas i program där barn och vuxna byter roller. Rollbyte kan också ses som ett uttryck för att skiljelinjen mellan att vara barn och vuxen inte är tydligt markerat i dagens samhälle, vilket skapar en viss osäkerhet som kan gäckas i humorns form.

Tradition och förnyelse

Begreppsparet tradition och förnyelse löper som en röd tråd när man granskar hur de svenska barnprogrammen vuxit fram under 1900-talet. Sverige är ett litet land och merparten av den barnkultur som etermedierats har distribuerats av Sveriges Radio-koncernen. Rent fysiskt och konkret förs traditionen vidare genom att människor som arbetat med barnprogram har varit trogna medarbetare under lång tid. Jerring skötte sin brevlåda i närmare femtio år. När televisionen kom fördes arvet vidare genom att radioproducenter vid radion gick över dit. Några av de som fortfarande producerar barnprogram har en yrkeskarriär som varat i närmare fyrtio år. Bidragande orsaker till detta har varit den monopolsituation som rått samt att fasta anställningar gjort att personalomsättningen varit låg. Även om vi som människor förändras och utvecklas, så vågar man påstå att grundläggande värderingsmönster på detta sätt upprätthållits för generationer av barn.

En andra viktig faktor för att upprätthålla traditionen är de täta reprieringar som är vanliga just när det gäller barnprogram. Genom att publiken kontinuerligt förnyas kan man återbruka program redan innan de hunnit bli "omoderna".

Därtill kommer att författare och konstnärer inspireras av varandra och barnkulturen växer därmed fram ur ett intertextuellt samspel med trådar bakåt i tiden. Kulturarvet och traditionen har också förts vidare genom att publiken tilltalas av det välbekanta. Elsa Beskows böcker från början av seklet älskas av barn än idag. Astrid Lindgrens berättelser tycks också fångsla olika generationer av barn. Vi har också börjat att se hur vissa programserier i radio och television tycks ha stått emot tidens tand. Ett par exempel är den pedagogiska serien *Fem myror är fler än fyra elefanter* samt *Gumman som blev liten som en tesked* av Alf Prøysen. Dessa har repriserats många gånger. Vissa berättelser tycks ha en särpräglad kvalitet som gör att de lever vidare och står emot tillfälliga moderyck.

Som en röd tråd löper den "goda" kulturen. Det har alltid funnits ett tätt samarbete mellan programmakare och etablerade författare och teaterfolk, vilket säkrar att den goda kulturen lyfts fram. Särskilt har detta märkts i radion, där barnlitteratur utgjort själva ryggraden i verksamheten. Man har ofta valt att läsa eller dramatisera etablerade klassiker eller haft näsa för sådant som kan bli klassiker i framtiden, medan billiga serieböcker och triviallitteratur nogsamt undvikits.

Men de mekanismer som verkar för att upprätthålla traditionen kan också ha varit en hämsko när det gäller att åstadkomma önskvärda förändringar. Ett exempel är jämställdhetsfrågan. I början av 80-talet gjordes en omfattande innehållsanalys för att kartlägga könsrollsmönstret i barnprogrammen (Abrahamsson, 1983). Studien visade upp ett värderingsmönster som pekade på att barnprogrammen speglade en gammeldags idyll byggd på trygghet och harmoni med ett i grunden patriarkaliskt familjemönster, där männen är betydligt

mer synliggjorda än kvinnorna. Ändå har barnredaktionerna uttalat sig positivt för att förändra bilden av könen, alltsedan könsrollsdebatten på 60-talet. Varför har man då inte lyckats? Uppenbarligen är kulturarv och tradition starka och sega strukturer som bara långsamt låter sig förändras. Vuxna, hur progressiva de än önskar vara, ser kanske på barndomen med en nostalgisk blick och därmed framträder ett barndomsland byggt på äldre värderingar. Många författare har sin egen barndom som förebild, vilket också bidrar till att könsrollmönstret konserveras.

Ändå kan vi urskilja tydliga trender i vad man vill ge till barn och hur de ska tilltalas. Ett exempel på omprövning är folksagorna. Under en period på 60- och 70-talet stod folksagorna inte särskilt högt i kurs, men kom senare tillbaka. Astrid Lindgrens berättelser var under den mest samhällskritiska perioden på 70-talet nästan bannlysta ur programtablåerna. Istället skulle berättelser för barn vara verklighetsanknutna och realistiska.

Efterkrigstidens omprövningar av begreppet barn – från ett lydigt till ett frimodigt som vågar sätta sig upp mot auktoriteter – representerar något nytt. Man kan säga att nya barnideal gradvis växer fram och förekommer sida vid sida med äldre barnideal.

Hur det "fria" barnet växer fram

Allmänt kan man säga att synen på barnet har genomgått en rad viktiga förändringar: I början av seklet skulle barnet med mild och varsam hand "tämjas" till gott uppförande, lydnad och renlighet. Frihetspedagogerna på 30-talet ansåg däremot att barnet skulle få leva ut och bejaka sin oskuldsfullhet. Det skulle inte tämjas utan få utveckla sina egna personliga resurser under varsam vuxenledning. Dock hade de konstnärliga gestaltningarna av detta barn ofta något hurtfriskt över sig. Munterhet och optimism präglade berättandet och familjen var ofta stereotyp porträtterad där det frimodiga barnet blev ett slags idealtyp med tindrande ögon. På 60- och 70-talet kompliceras bilden av barnet och vi får möta ett annat sorts "fritt" barn, där barnets inre utveckling ställs i centrum. Barnet ska få leva ut sina aggressioner och känslor och det ska hantera en problematisk tillvaro, där vuxenvärlden sviker. På 80- och 90-talet ser vi bilder av barn, där barn nästan blivit som små vuxna. De är självständiga och starka och får ibland ta den vuxnes roll. Det finns en poäng i Neill Postmans påstående om "barndomens försvinnande".¹⁵ Ungdomskulturen har trängts ned i åldrarna och vi får TV-program där barn uppträder som fullfjädrade programledare. I dramatiken möter vi barn som klarar sig på egen hand, precis som Pippi Långstrump, men inte bara i form av den gemytlighet som präglar Lindgrens barnberättelser, utan också berättelser där inramningen är mer realistisk och där barnet framstår som en överlevare och som ibland är starkare än de vuxna.

Noter

1. Flera skrifter inom projektet Stiftelsen Etermedierna i Sverige bland andra Alf Björnbergs bok *Skval och harmoni* (1998) visar på detta.
2. I det följande kommer analysen att grunda sig på ett bokmanus under arbete som publiceras av Stiftelsen Etermedierna i Sverige hösten 1999.
3. Tidigare utgivna böcker inom projektet Etermedierna i Sverige.
4. Detta påstående stämmer också med mina egna noteringar från de Brevlådor jag lyssnat på.
5. Stina Palmborg var en av dem. Se vidare Ulla Lundqvist (1979).
6. Alva och Gunnar Myrdals bok *Kris i befolkningsfrågan* kom 1934 och den fick konsekvenser också för synen på barnen.
7. 1961 kom Eva Mobergs ”Kvinnans villkorliga frigivning”. Flera artiklar i den genomgång av RiR under 1965 som jag gjort berör jämställdhetsfrågor och Kerstin Thorwall och Eva Moberg intervjuas. Se också Toijer Nilsson, Y. (1978) *Berättelser för fria barn. Könsroller i bamboken*. Stegelands.
8. Tex Ambjörnsson, G. ”Skräplitteratur åt barnen” Aldus, 1968 eller ”Ska vi ge barnen skräplitteratur?” Tänkt, tyckt och testat av bibliotekariéer, lärare och litteraturvetare, Btj 1975.
9. För en översikt av familjepolitiska åtgärder under 70-talet, se Rydin, I. (1981) *Fakta om barn i Sverige*. Stockholm: Rädda Barnen/Akademilitteratur.
10. SOU 1978:10 Barnets rätt 1. Om förbud mot aga. SOU 1979:63 Barnets rätt 2. Om föräldrans ansvar m m.
11. Se vidare Rydin, I. (1981) *Fakta om barn i Sverige*. Stockholm: Rädda barnen/Akademilitteratur.
12. Schultz, P. (red.) (1972) *Børn og kultur*. Köpenhamn: Gyldendal. Finns i dansk, finsk, norsk och svensk utgåva.
13. En statlig myndighet som fanns under perioden 1936-94 och såg till att radiolagen och avtalet med Staten följdes i programverksamheten.
14. Helena Sandblad, Barnredaktionen, SVT, 1982-09-27. Promemoria ”Vad kan vi lära av det lilla huset i Dallas?”
15. I boken *The Disappearance of Childhood* från 1982 för Postman fram denna idé.

Referenser

- Abrahamsson, U. B. (1983) *Människor och samhälle i tv-fiktion för barn och ungdom*. Stockholm: Sveriges Radio. Publik- och programforskningsavd.
- Abrahamsson, U. B. (1999) *I allmänhetens tjänst. Faktaprogram i radio och television*. Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige.
- Ambjörnsson, G. (1968) *Skräpkultur åt barnen*. Stockholm: Bonniers.
- Ambjörnsson, G. (1978) Propaganda, indoktrinering, värderingar. Och påverkan. I G. Ambjörnsson & M. Strömstedt (red.) *Läsning för barn*, Stockholm: Bonniers.
- Ambjörnsson, R. (1976) *Ellen Key – Hemmets århundrade. Ett urval av Ronny Ambjörnsson*. Lund: Aldus.
- Aronsson, K. & Sandin, B. (1996) The Sun Match Boy and Plant Metaphors: A Swedish Image of a 20th-Century Childhood. I C. P. Hwang, M. E. Lamb och I. E. Sigel (red.) *Images of Childhood*. N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Barnen och kulturen. En rapport från Barnkulturgruppen* (1978). Stockholm: Liber/Utbildningsdepartementet.

- Bettelheim, B. (1978/1975) *Sagens förtrollade värld. Folksagornas innebörd och betydelse*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Björnberg, Alf. (1998) *Skval och harmoni. Musik i radio och TV 1925-1995*. Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige.
- Boëthius, U. (1989) *När Nick Carter drevs på flykten*. Stockholm: Gidlunds.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1993) *The Field of Cultural Production. Essays on Art and Literature*. Cambridge: Polity Press.
- Carlsson, U. (red.) (1987) *Forskning om populärkultur*. Göteborg: Nordicom Sverige.
- Drotner, K. (1988) Slit och släng. I Berefelt, G. (red.) *Den förförda barnkulturen? Om den kommersiella masskulturen*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet.
- Edström, V. (1983) Värderingsförändringar i barn- och ungdomslitteratur. I *Kultur- och värderingsförändringar*. Stockholm: Sekretariatet för framtidsstudier /FRN.
- Helander, K. (1998) *Från sagospel till barntragedi. Pedagogik, förströelse och konst i 1900-talets svenska barnteater*. Stockholm: Carlssons.
- Hirdman, Y. (1989) *Att lägga livet till rätta- studier i svensk folkhemspolitik*. Stockholm: Carlssons.
- Holm, A. (1976) Kampen om fantasiproduktionen. Reflexioner kring fantasins roll i uppföstran och kulturindustri. *Ord & Bild*, nr. 3.
- Höijer, B. (1998) *Det hörde vi allihop. Etermedierna och publiken under 1900-talet*. Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige.
- James, A. & Prout, A. (1990) A New Paradigm for the Sociology of Childhood. I A. James & A. Prout (red.) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: The Falmer Press.
- Key, E. (1927 3:e uppl.) *Barnets århundrade 1900*. Stockholm.
- Liljeström, R. (1962) Det ska böjas i tid. *Hertha*, nr 1, s 8-11.
- Lundqvist, U. (1979) *Århundradets barn. Fenomenet Pippi Långstrump och dess förutsättningar*. Diss. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Löfgren, O. (1990) Medierna i nationsbygget. I U. Hannerz (red.) *Medier och kulturer*. Helsingborg: Carlssons.
- Oswell, D. (1995) Watching with Mother in the Early 1950s. I C. Bazalgette & D. Buckingham (red.) *In Front of the Children. Screen Entertainment and Young Audiences*. London: British Film Institute.
- Qvortrup, J. (1990) A Voice for Children in Statistical and Social Accounting: A Plea for Children's Right to be Heard. I A. James & A. Prout (red.) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: The Falmer Press.
- Rönnerberg, M. (1988) Vad är skräp? Nekrolog över skräpkulturbegreppet. I G. Berefelt (red.) *Den förförda barnkulturen. Om den kommersiella masskulturen*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet.
- Sandin, B. (1992) "The Century of the Child." *On the Changed Meaning of Childhood in the Twentieth Century*. Research programme. Tema Barn, Linköpings universitet (stencil).
- Skjonsberg, K. (1964) Dockhustru eller flygvärdinna? *Hertha* nr. 6, s 13-14.
- Strömstedt, M. (1960) Spectacle för barn. *Kristet Forum*.
- Sundkvist, M. (1994) *De vanartade barnen. Mötet mellan barn och föräldrar och Norrköpings barnavårdsnämnd 1903-1925*. Uppsala: Hjelms förlag.
- Thurén, T. (1997) *Medier i blåsväder. Den svenska radion och televisionen som samhällsbevarare och samhällskritiker*. Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige.
- Toijer-Nilsson, Y. (1978) *Berättelser för fria barn. Könsroller i barnboken*. Stegelands.
- Weiner, G. (1995) *De räddade barnen. Om fattiga barn, mödrar och fäder och deras möten med filantropin i Hagalund 1900-1940*. Uppsala: Hjelms förlag.
- Ziehe, T. (1989) *Kulturanalyser: Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Symposion.

Fjernsyn og identitet i et bikulturelt samfund

De 12-19 åriges TV-præferencer i Nuuk, Grønland

JETTE RYGAARD

Børnene og de unge i Grønland deler skæbne med mange andre børn og unge fra små sprogområder vedrørende deres foretrukne fjernsynsprogrammer: Programmerne, de har adgang til og som de hovedsageligt foretrækker, er ikke produceret på deres eget sprog, ikke engang altid teksten på deres eget sprog, og de mennesker og den kultur, som vises på skærmen, er fremmede for dem. Men hvad er det børn og unge går efter? Og hvad betyder deres valg for dem med hensyn til deres sproglige færdigheder, deres sociale rollemodeller og deres følelse af national og kulturel identitet?

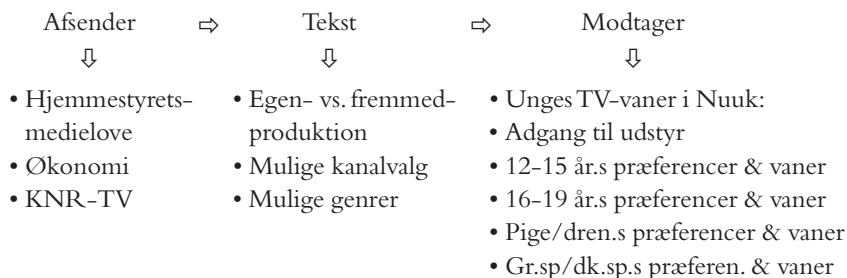
Det er ganske svært at svare på disse vigtige spørgsmål på en simpel og utvetydig måde, men ved at se på de unges præferencer primært med hensyn til fjernsyn, både som empiriske tal, i forhold til et sprogligt og indholdsmæssigt aspekt samt ved at sammenligne de fundne resultater med andre landes forskning, får vi et ganske godt billede af den unge grønlandske generation i et både nationalt og globalt perspektiv, ligesom resultaterne vil pege i en retning, der udstikker en vej, som gør yderligere forskning indenfor den særligt grønlandske mediebrug påkrævet.

Artiklens opbygning vil have karakter af en tredelt størrelse, der kan ses som en af de mest simple kommunikationsmodeller:

Afsender ⇨ Tekst ⇨ Modtager

Og for ikke at lade som om vi stadig befinder os i den lineære påvirkningsmodel: 'kanyletoriens' dage, så vil jeg opløse modellen til de mere omfattende modeller, som vi ser i brugs- og behovs- og receptionsforskningens modeller, som udtrykker, at publikum – selv ikke når de er børn, som Rosengren & Windahl (1989) har påvist – er en passiv enhed, men snarere små heterogene aktive enheder, forenet eller adskilt af alder, køn, nationalitet og socioøkonomiske relationer, og at disse individer bruger og vælger imellem medieudbudene i overensstemmelse med deres behov for information, identifikation og daglig gratifikation.

For at få et overblik over det grønlandske fjernsyns udbud i forhold til den grønlandske ungdom imellem 12 og 19 år, vil jeg i det følgende se på de elementer som er gengivet i denne model:



Datamaterialet, metode og undersøgelsesdesign

Det talmateriale, jeg i denne artikel bygger på, stammer fra et pilotprojekt i Nuuk, udarbejdet på Ilisimatusarfik i foråret 1996 sammen med tre hovedfagsstuderende¹ og en ph.d. stipendiat², som jeg fortsat arbejder sammen med i fortkommende undersøgelser omkring børn og unges medievaner i hele Grønland. Nuuk blev valgt som pilotobjekt, fordi den udgør en særstatus i Grønland. Nuuk er den største by med en befolkning i 1996 på 12.880, hvoraf de 12-19 årige udgør 10% af befolkningen med 1295, fordelt mellem 622 piger og 673 drenge og unge mænd. Nuuk er profilmæssigt en ung by med mange uddannelsesinstitutioner over folkeskoleniveau, flere underholdnings- og ungdomsfaciliteter, en driftig erhvervsby og ikke mindst præget af at være center for Hjemmestyret. Mange af disse faktorer peger på, at der blandt befolkningen findes en stor del tilkaldt, hovedsagelig dansk, arbejdskraft.

Nuoks status som en by befolket af højtuddannede ses også af, at den skattepligtige indkomst i gennemsnit i Nuuk udgør kr. 141.655 mod f.eks. Upernaviks på kr. 78.719. I mange af de byer, der er afhængige af fangst- eller fangstrelateret erhverv som f.eks. Tasiilaq og Iloqqortoormiut på Grønlands østkyst, udgøres indkomstgrundlaget for en stor dels vedkommende af overførselsindkomster.³ Desuden er Nuuk ikke geografisk, trafikalt og derfor fragt- og vare-mæssigt isoleret som mange andre byer og bygder i Grønland, men kan besejles hele året.

Disse forhold betyder, at forholdene for de unge i Nuuk afviger lidt fra forholdene fra andre unge i Grønland og at de derfor som gruppe også er lidt anderledes. Dels udgør de unge en mere sammensat gruppe af både grønlandske, danske og grønlandsk/danske, end man vil se det andre steder i Grønland og dels har de flere fritids-, indkøbs- og underholdningsmuligheder generelt. Endeligt kan man formode, at denne gruppe unge har flere penge mellem hænderne til forbrug, både på grund af forældrenes indkomst og måske fordi de bliver præget af en lidt anderledes livsstil og derfor har mere fritidsarbejde, hvilket projektet i sin helhed vil vise.⁴ Imidlertid må man formode, at alle de ovennævnte faktorer kan tænkes at indvirke på denne gruppe 12-19 åriges medievaner.

I pilotprojektet har vi valgt et undersøgelsesdesign med udelukkende kvantitative data, som baserer sig på et spørgeskema udformet på grønlandsk/dansk med 72 spørgsmål inddelt i 9 undergrupper, som omfatter 'bagrundsvariable', 'fritid', 'fjernsyn', 'video', 'video i skolen', 'musik video', 'radio', 'læsevaner' og 'bemærkninger'. Denne artikel vil således fremstille resultater fra denne kvantitative undersøgelse.⁵

Spørgeskemaundersøgelsen blev foretaget i uge 20: 13.-19. maj 1996. Undersøgelsen omfatter 208⁶ ud af 1295 unge i Nuuk, dvs. omkring 16% af unge i den pågældende aldersgruppe i Nuuk. 15, eller 7% af disse unge betegner sig selv som dobbeltsprogede og har således i visse af spørgsmålene, hvortil der er knyttet sprogparametre, krydset sig selv af som talende lige meget grønlandsk og dansk. Eftersom det ikke er udsædvanligt at opfatte sig som fuldt dobbeltsproget i Nuuk, har jeg i disse beregninger, der drejer sig om TV-præferencer, valgt at lade gruppen indgå i materialet.

I alt udsendte vi 264 spørgeskemaer, fik 230 retur og måtte kassere 22 på grund af aldersmæssigt udfald, da disse elever var ældre end vores målgruppe på 12-19 år, – et ikke ukendt fænomen i gymnasiet og i handelsskoler og erhvervsfaglige uddannelser i Grønland. I alt har jeg således et frafald på 56, dvs. 21% og altså en svarprocent på 79%. Samtlige af de adspurgte/tilstedeværende elever besvarede spørgeskemaet, og en del af frafaldsprocenten er således udelukkende et udtryk for, at en lærer uventet skulle på kursus, således at to klasser á 12 & 20 ikke blev spurgt, samt at der i de øvrige klasser var 2 fraværende.

For at opnå en så høj validitet som muligt involverede undersøgelsen elever i alle Nuuks 6 skoler, gymnasiet *GU* samt *Jern & Metalskolen* som repræsentant for den erhvervsfaglige gren. På hver skole blev der udvalgt tilfældige klasser omfattende samtlige klassetrin. Der deltog således 19 klasser/hold i alt: 12 klasser fra 7.-12. klasse i folkeskolen, 3 gymnasieklasser samt 4 hold fra den erhvervsfaglige uddannelse. Eleverne var ikke forhåndsorienterede, men fik spørgeskemaerne udleveret af klasselæreren i en undervisningstime. De hurtigste (og største) var en halv time om at besvare spørgeskemaet, men andre (og lidt yngre) var i nærheden af halvanden time om det.

Den gruppe unge, jeg her beskæftiger mig med, er som sagt de 12-19 årige. De yngste af dem tilhører den gruppe, som Piaget ville kalde 'den formelt-operationelle alder', som går fra 11/12 år og frem til et grænsepunkt for den voksne alder, eller med Peter Blos' udtryk 'den sene adolescens'⁷, som den ældre gruppe tilhører. Hvornår individerne transcenderer udviklingsmæssige stadier og hvordan disse forløber, afhænger dels af medfødte anlæg og dels af samfundsmæssige og kulturelle forhold. Det man imidlertid kan sige om den formelt-operationelle alder og den sene adolescens er, at det er der, hvor man kan tænke abstrakt og lovmæssigt, hvor man begynder at lægge planer for sit liv, vælge arbejde og livsform etc. Den erfaringsdannelse og den problemløsning, der er mulig i forhold til disse svære spørgsmål, søger de unge at løse gennem iagttagelse, 'trial-and error' og identifikation, i visse tilfælde leveret via massemediernes medierede erfaring. Udviklingsmæssigt har de forladt de

første 3 af Jørgen Pauli Jensen⁸ & Tröger's (Jerlang, 1997) noget identiske faser, der følger Piagets, i forståelsen af mediestof og film, hvor dette enten opleves som 'livagtigt virkelighed', 'afbildet virkelighed' eller 'mulig virkelighed. Min gruppe ved i realiteten – eller burde vide – at mediestof er 'udvalgt og bearbejdet virkelighed'; men uden egentlig og grundig undervisning i mediekundskab i skolerne er også denne tilgang til mediernes virkeligheds karakter i realiteten af teoretisk karakter. Fra senere års forskning er det nemlig blevet ganske klart, at især privilegerede grupper af de unge, de kulturstærke i modsætning til de kultursvage⁹, er bedre til at udnytte mediernes mangeartede informationsmuligheder og at de aktivt og selektivt er i stand til at søge informationerne bekræftet eller uddybet også andetsteds.

Mediebilledet i Grønland og lidt TV-historie

Medielandskabet i Nuuk er hurtigt overset.¹⁰ Der findes 2 landsdækkende, selvejende aviser, *Atuagagdliutit/Grønlandsposten (AG)* & *Sermitsiaq*, som begge er dobbeltsprogede samt en lokalavis med primært annoncer & TV-programmer, *Nuuk Ugeavis*. Partiet Atassut har desuden startet den første internet-avis: *Atagu*. Grønlands Radio sender iflg. *Statistisk Årbog for Grønland* (1997) i 1996 2765 timers grønlandske udsendelser ud af et samlet antal på 5035, i alt 55% og kun 825 timers danske udsendelser årligt eller kun 16%. Grønlands radio har fra radioens start i 1958 tilstræbt en 80/20 procents løsning på taleprogrammers område: det vil sige 80% grønlandsk stof og 20% dansk. DR's P1 kan høres 4 timer forskudt på grund af tidsforskellen. Desuden findes en lokalradio i Nuukområdet: Radio-UP-Town og den nærmeste store by, Sisimiut, har en populær lokalradio, Sisimiut Tusaatat, som ind imellem også kan høres over Nuuks lokale radio.

KNR (Kalaallit Nunaata Radioa – Grønlands Radio) er en hjemmestyrefinansieret radio- og fjernsynsvirksomhed, der sender den offentlige TV-kanal's eneste program. Derudover findes der en lokal TV-forening, der med dekoder og mod månedlig betaling sender TV-3 og TV-1000, en nordisk underholdningskanal og en ren filmkanal. KNR-TV sendte i 1996 i alt samlet 3171 timers fjernsyn, eller i gennemsnit 8 timer og 36 minutter dagligt, heraf 358 timers grønlandske udsendelser eller 11%, mens udsendelser på andre sprog udgjorde 2813 timer eller 89%. Video har en enorm udbredelse i en by som Nuuk¹¹, der først med det nye kulturhus Katuaq's indvielse i februar 1997 også har fået en tiltrængt biograf. Indtil da eksisterede der to filmklubber, der begge i princippet var private, nemlig *Gymnasiets Filmklub* + '*Sana's Filmklub (Dronning Ingrid's Hospital)*', men som der dog var adgang til også for udefrakommende.

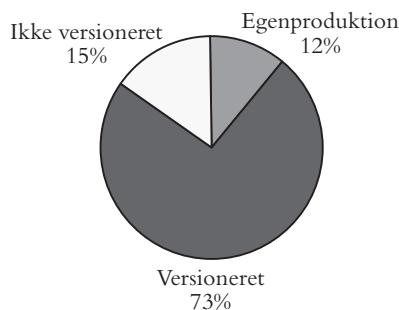
På en måde sneg det grønlandske fjernsyn sig ind ad en bagdør i Grønland via decentralistiske og private organisationer. I 1966 blev den første grønlandske TV-forening i Nuuk stiftet, og allerede i 1971 havde dette foretagende

spredt sig til 15 velfungerende TV foreninger over hele landet. Da det Hjemmestyrejede nationale 'Samtidigheds TV' gik i luften i 1982, synes det således mere at være en legalisering af de eksisterende foreninger end en egentlig politisk beslutning om at skabe et nationalt TV. Den diskussion, baseret på en ansvarlig og gennemdiskuteret mediepolitik, hvad angik indhold af grønlandsk sprog og national kultur, som man så udfoldet så heftigt i andre lande¹² forud for indførelsen af et nationalt TV, manglede næsten helt. Det tre år gamle Hjemmestyre bekræftede imidlertid forslaget ved lov og var nu i stand til at overgive driften af et nationalt fjernsyn til en anden institution, nemlig Kalaa-lit Nunaata Radioa eller KNR.

Helt fra starten havde fjernsynet givet anledning til ambivalente følelser i befolkningen: Interesse og nysgerrighed blandt brugerne som hurtigt blev medlemmer af TV-foreningerne i Grønland. Fra de danske initiativtageres side var udsigten til et grønlandsk fjernsyn præget af idealistiske forestillinger, idet de håbede, at fjernsynet kunne få de unge mennesker væk fra vejene, at det ville hjælpe til at skære ned på drikkeriet, at det ville gavne sprogkundskaerne og yderligere at det dels ville betyde en positiv påvirkning på den generelle uddannelse af folk og dels samtidig gavne det kulturelle arbejde. Andre røster, som var betydeligt mere kritiske, var grønlandske kulturpersonligheder, som i høj grad var opmærksomme på det sproglige problem, der kunne opstå, når fjernsynet blev tilgængeligt med en overvældende dansk og amerikansk påvirkning. Mange følte, at grønlænderne ville være i fare for at miste deres sprog¹³, at det grønlandske sprog ville uddø¹⁴ eller at manglen på national identifikation i fjernsynet ville skabe '*et Grønland uden et ansigt*'.¹⁵ Men bortset fra sådanne, relativt få, kritiske stemmer fra offentligheden, var debatten i det grønlandske landsting mere koncentreret omkring de tekniske muligheder og de økonomiske konsekvenser end om en debat om sprog, kultur og nationale værdier. Ikke desto mindre kan man i en TV betænkning fra 1975¹⁶ finde en slags 'programerklæring' om sprogfordelingen, som implicit var skjult i bemærkninger om 'egenproduktion' versus 'versionerede' og 'ikke-versionerede' programmer. I bilag 12 i *Betænkningen af 1975* findes en programskitse til 1 uges programmer, hvor sendetiden for en 7 dages uge opgøres til 1215 minutters totalt TV-udbud – en daglig sendetid på 2 timer 53 minutter i gennemsnit. Det bemærkelsesværdige, i forhold til 1996 – året for pilotundersøgelsen i Nuuk –, som vi skal se på senere, er imidlertid at programfladen på ugebasis opgøres til 140 minutters 'egenproduktion', 890 minutters 'versioneret' og 185 minutters 'ikke versioneret' TV-udbud, det vil sige et TV med 'et overvejende grønlandsk ansigt'. En 85/15 procents løsning i hvert fald på sprogplanet.

Figur 1 viser de procentvise sprogandele af det tænkte programforslag:

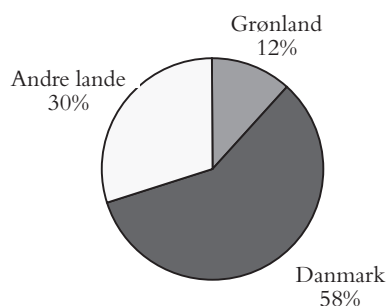
FIGUR 1: Programskitse fra TV-udvalg 1975: I alt pr. år 1073 timer



7 dages planlagt fjernsyn i 1975 udgjorde 1215 minutters total udsendelse, hvilket i gennemsnit giver 2 timer og 53 minutter pr. dag.

Som vi kan se af tallene ville, hvis den foreslåede programprofil havde været efterlevet, 85% af sendefloden have været enten rent grønlandsk eller grønlandsk versioneret. Sådan blev virkeligheden aldrig, selvom radiofonichef Peter Frederik Rosing i 1982 optimistisk omtalte intentionerne om at versionere: *'Tyngdepunktet bliver grønlandsk versionering – det vil i almindelighed sige grønlandsk tekstning – af de udsendelser vi får op fra Danmark ...'*¹⁷ Som tallene i figur 2 fra 1996¹⁸ vil vise, er man længere fra dette optimistiske mål end nogensinde.

FIGUR 2: Produktion af KNR-TV-udsendelser i 1996: Ialt 3049 timer



7 dages fjernsyn i 1996 udgør 3049 timer, hvilket i gennemsnit giver 8 timer og 36 minutter pr. dag.

Figur 2 viser en 12% grønlandsk egenproduktion, som er 357 timer¹⁹ pr. år eller omkring en time pr. dag, en dansk produktion på 58% og en produktion fra andre lande på 30%. Samlet giver det en fremmedproduktion på 88%, som hovedsageligt enten er dansksproget eller med danske undertekster.

Tallene for 1996 viser ikke, som man måske ville forvente, forøgelse i antallet af egenproducerede programmer i forhold til et samlet øget antal sendeti-

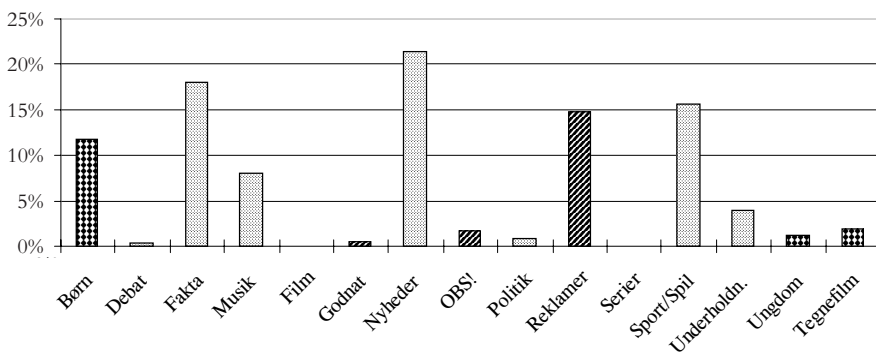
mer. I 1996 vistes der i alt 3049 timers TV, fordelt på en samlet egenproduktion på 357 timer og en fremmedproduktion på 2692 timer. Den daglige sendetid er således i gennemsnit forøget med 5 timer 28 minutter, og er nu på 8 timer 21 minutter, mens den grønlandske sendetid nærmest må siges at være stagneret, idet dens andel af forøgelsen kun er på gennemsnitligt 40 minutter og altså i 1996 når op på 59 minutter.

Det bemærkelsesværdige i relation til tallene fra 1996 er imidlertid, at landsstyret forestillede sig, at et nationalt fjernsyn skulle bestå af en egenproduktion på 12%, hvilket blev en realitet, selvom de faktiske udsendelsers time-tal er blevet mere end fordoblet. Den store forskel imellem de intenderede 1975 tal og de realiserede 1996 tal er imidlertid, at de fremmedproducerede programmer, som landsstyret forestillede sig skulle være oversat til grønlandsk, enten som grønlandsk versionering eller med grønlandske undertekster, kun er blevet oversat i meget begrænset omfang. Dette tal har KNR-TV imidlertid ikke oplyst. Men udfra mine iagttagelser optræder oversættelser hovedsageligt i børneprogrammer eller i få andre programmer, som bliver betragtet som værende af særlig interesse for den grønlandske befolkning. Film, serier, TV-nyheder og debatprogrammer bliver vist på originalsproget med danske undertekster eller med dansk tale.

Hvis vi undersøger hvilke programtyper KNR-TV i 1996 producerede som deres 12%’s egen produktion, vil den følgende fordeling af programmer efter genrer give os et fingerpeg om, hvad man fra KNR’s side anser for vigtige – og mulige – for et nationalt fjernsyn.

Figur 3 viser KNR-TV’s egenproduktion i 1996 i procenter fordelt på genrer.

FIGUR 3: KNR-TV’s egenproduktion i procenter 1996



*n=359 timer*²⁰

Hvis vi ekskluderer de programmer, som man ikke kan kalde ‘rigtige programmer’ (de sribede søjler i diagrammet), falder den grønlandske egenproduktion til kun 9%. Med ikke rigtige programmer mener jeg reklamer, som er

indtægtsgivende og som udgjorde 53 timer pr. år, svarende til 15% , OBS (oplysninger til borgerne) med 6 timer og 2% og en slags egenreklame: 'godnat', som er den følgende dags program med 2 timer eller 1%.

Ser vi på programmerne, som er af særlig interesse for børn og unge fra 12-15 år (de ternede søjler), ser vi, at de deciderede børneprogrammer løber op til 42 timer pr. år svarende til 12%, ungdomsprogrammerne til kun 4 timer pr. år eller 1%. Tegnefilm, som er ikke er en ægte egenproduktion, men derimod en sproglig tilpasning i form af grønlandsk versionering, tegner sig for 7 timer eller 2% pr. år. Disse programmer af særlig interesse for børn og unge beløber sig til 15% – eller netop det samme som reklamerne. Selvom den grønlandske egenproduktion af børneprogrammer ikke i timer er så imponerende, er lige netop egenproduktionen af egentlige børneprogrammer procentvis absolut konkurrencedygtig i forhold til Danmarks Radios egenproduktion, som f.eks. i 1994 udgjorde 6,3%, og TV2, som slet ikke viser egenproducerede børneprogrammer. På den måde kan man jo sige, at der gør sig det samme forhold gældende for de yngste seere i Grønland som i Danmark *'... at jo yngre seerne er, jo mere er det altså DR, der overholder sine public-service forpligtelser. Og jo mere dansk TV får de'*.²¹

Når KNR-TV af deres samlede årlige udsendelser kun har produceret 12% selv – eller i realiteten 9%, når man tager de 'ikke rigtige programmer' med – er det naturligvis et spørgsmål om ressourcer. En løselig sammenligning med den tilsvarende danske public service kanal, – i.e. hvis man så DR1's egenproduktion i relation til Danmarks indbyggertal med 5.18 millioner mennesker overfor Grønlands egenproduktion i et land med kun 55 732 indbyggere²², – ville vise, at det 'kostede' hver person i Grønland ti gange så meget at have egetsproget TV i forhold til Danmark for ca. 9 gange mindre udbud. Det er dyrt at være et tyndbefolket land.

På en mediekonference i marts 1998 i Ilulissat, luftede ledelsen i KNR-TV en stærk interesse i at få endnu en kanal. At stræbe efter kvantitet i stedet for kvalitet er et velkendt problem netop i medieverdenen alle steder. Men netop for en TV-kanal i et dobbeltsproget samfund, der skal dække to sprogområders interesser samtidig med at den selvfølgelig primært tilgodeser og opfylder landets egen public-service-forpligtelse, kan det være en tvingende nødvendighed. Af KNR's strategiplan, som blev udarbejdet med udgangspunkt i oplægget til mediekonferencen, fremgår det at målsætningen for de kommende 5-10 år bør være en egenproduktion i TV på 1200 timer om året. En sådan programflade på grønlandsk vil resultere i, at en stor del af de programmer, man i dag modtager fra DR og TV2 og sender i KNR-TV's program, vil presses ud af 'prime time'. Disse programmer må derfor nødvendigvis lægges på en alternativ kanal. *'KNR-TV stræber således efter et øget 'vedkommende' TV på flertallets sprog og præmisser. Den tekniske opdatering er i fuld gang og vil være gennemført i løbet af de kommende 2-3 år og den arbejdskraftmæssige side er under stadig udbygning og forbedring, så i løbet af den omtalte tidsperiode har vi lov til at håbe på gradvist at sikre det økonomiske fundament for projektet'* fortæller KNR direktør Peter Frederik Rosing.²³

Deskriptiv analyse af 12-19 årige unges udstyr og fjernsynspræferencer i Nuuk

I den grønlandske selvforståelse er Grønland et højt udviklet IT-land. Men selvom Nuuk efter grønlandske standarder bliver betragtet som en rig by, viser vores undersøgelse af de unge i Nuuk²⁴, at de er mindre veludstyrede med hensyn til eget medie-udstyr end den ækvivalerede danske gruppe, som vist i tabel 1. Forskellen mellem de danske og de grønlandske tal for computernes vedkommende er, en anelse i grønlændernes favør; forbavsende nok i betragtning af, at det er et relativt dyrt stykke teknik at købe. Ser vi imidlertid på tallene for de grønlandsktalende grupper overfor de dansktalende gruppers vedkommende, er forskellen signifikant med 9% for den grønlandsktalende gruppes vedkommende overfor den dansktalende gruppe med 21%.

Grønland og specielt Nuuk er et bikulturelt og dobbeltsproget samfund. Den økonomiske forskel, der er imellem indkomsterne i andre byer, der er mere grønlandskprægede og Nuuk, gør sig også gældende imellem de voksne grupper i Nuuk, hvor indkomsten for personer, født i Grønland, i 1996 udgjorde kr. 126.000 overfor de personers skattepligtige indkomst, der er født udenfor Grønland, som var på kr. 278.000. Som vi kan se af tabellen, gør denne forskel sig også gældende i ungdomsgruppen, hvor den dansktalende gruppe 'fører' indenfor alle medieudstysgrupperne, med PC som den mest markante.

Ser vi på de grønlandske (grønlandske i denne forbindelse betyder dem der bor i Grønland) piger og drenges medieudstyr, er det ikke så overraskende, at der af drengene er dobbelt så mange, der har egne computere og at de også 'fører' inden for TV og video om end i noget mindre målestok. At de stadig også er førende indenfor musikmedierne: CD, kasettebåndoptager og walkman er lidt forbavsende, når man tager unge pigers musikinteresse og idoldyrkelse i betragtning. I Danmark f.eks. er der en tendens til, at pigerne 'fører' svagt i adgangen til walkman/discman og grammofon og at de 15-16 årige piger også 'fører' i relation til de jævnaldrende drenge i deres angivelse af, at de hører musik dagligt (Friedberg1997). Alt i alt må vi imidlertid konkludere, at drengene i Grønland generelt og som helhed er mere teknisk materielt indstillede end pigerne.

Forskellen imellem den danske og den grønlandske gruppe (Dk. og Gr.), er ikke overvældende, men jeg frygter, at den mere markante forskel, som vi ser mellem den grønlandsktalende og den dansktalende gruppe i Nuuk, er en indikation om, at den landsdækkende undersøgelse fra 1997, som er under bearbejdning netop nu, vil fremvise alarmerende resultater. Det første indtryk af interviewundersøgelsen af unge i hele Grønland tyder på, at den unge generation mange steder i Grønland ikke er særligt befordrede, hverken med hensyn til privat medieudstyr eller organiserede offentlige fritidsaktiviteter. Der er for eksempel i flere af yderdistrikterne i Grønland ikke engang en klub, hvor de unge kan mødes og danse. Det mest fremherskende tilbud til de unge er en hal

eller en mini-hal, hvor drengene kan spille fodbold. Et fremherskende tilbud til pigernes fritidskultur er ofte et kursus i skind- eller perlesyning, hvilket for en ung pige dedikeret til dyrkelse af *Spice Girls*, er et tilbud som hun let kan modstå.

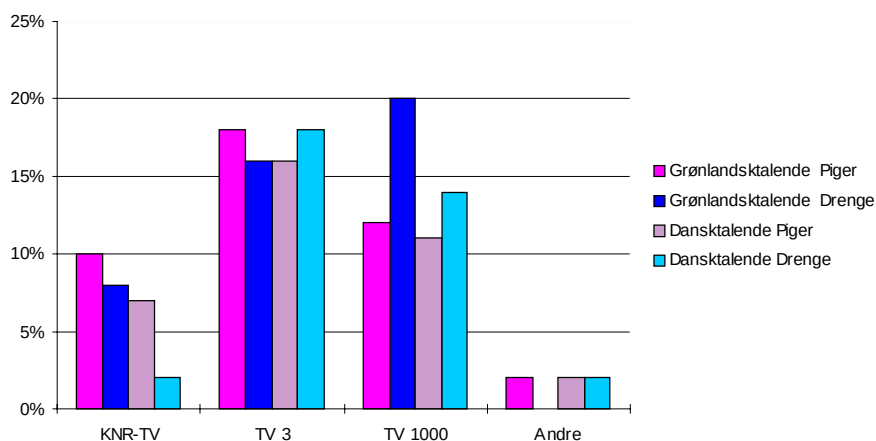
TABEL 1: De 15-18 åriges eget medieudstyr

	Dk.	Gr.	Gr.spr.	Dk.spr.	P	D
TV	76%	63%	24%	42%	26%	37%
CD	90%	85%	38%	50%	41%	44%
Kasette	89%	87%	37%	54%	42%	45%
PC	25%	29%	9%	21%	10%	20%
Walkm.	83%	71%	30%	44%	29%	41%
Video	41%	45%	16%	30%	14%	30%

Kilde: DK: Torben Fridberg for Center for Børne og Ungdomsmedier. Københavns Universitet. 1997, p. 42 & Gr, Gr.spr (grønlandssprogede), Dk.spr (danskprogede), P (piger) & D (dreng): Pilotprojekt fra Ilisimatusarfik 1996. Grønlandske tal: n=112.²⁵

Nu da vi har set hvad ungdommen i Nuuk har adgang til, er det næste spørgsmål uvægerligt: Hvilke kanaler og hvilke programmer foretrækker de? Bortset fra den ovenfor nævnte public service kanal KNR-TV, kunne man, som sagt, i 1996 få adgang via dekoder til to ekstra betalingskanaler i Nuuk: TV3, en nordisk underholdningskanal og TV1000, film kanalen.

FIGUR 4: Favorit kanal for de 12-15 årige i Nuuk



Procenter af det totale antal²⁶

$n = n(\text{gr. piger}) = 31; n(\text{gr. drenge}) = 33; n(\text{dk. piger}) = 33; n(\text{dk. drenge}) = 32;$

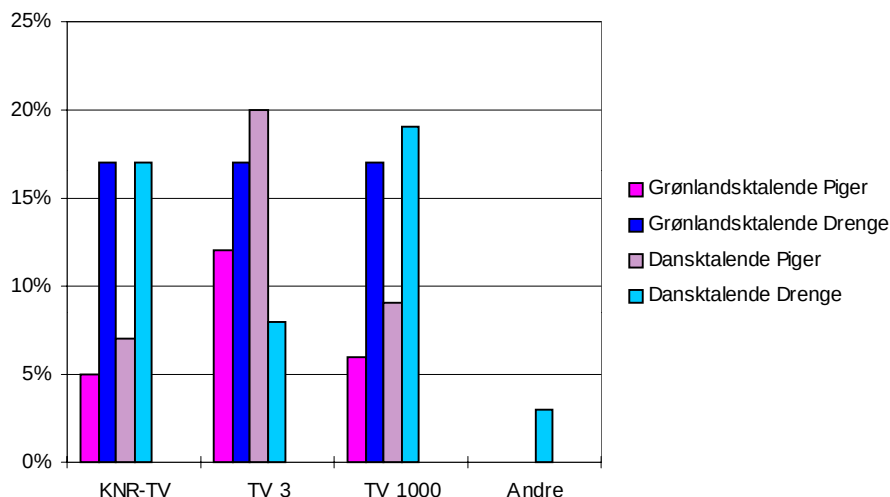
I figur 4 ser vi, at de 12-15 årige som gruppe signifikant foretrækker TV3. Deres sekundære valg er TV1000. Disse valg er mere eller mindre gyldige for hele gruppen undtagen de grønlandsktalende drenge, som synes at foretrække film for underholdning og derfor har TV 1000 som deres primære valg. Gruppen 'andre' refererer til de parabolstationer som få unge har adgang til.

Ifølge ovenstående tabel er det evident, at KNR-TV har et problem med at tiltrække sit yngre publikum i forhold til de konkurrerende kanaler. En nærliggende grund til dette problem kunne være, at tallene i figur 3: '*KNR-TV's egenproduktion fordelt på genrer*' viste, at kun 14% af årets egenproduktion eller i alt 49 timer pr. år er afsat til børne- og ungdomsprogrammer inkluderet tegnefilm. Og selvom vi ved, at det er et velkendt fænomen fra andre landes undersøgelser, at børn og unge ikke er specielt interesserede i deciderede børne- og ungdomsprogrammer, så er en TV-aften på den grønlandske public-service kanal ikke altid særlig børne- og ungdomsvenlig, hvis man tager de unges interesser alvorligt. Ifølge Gallup/Danmarks Radios Medieforsknings særkørsel er det lidt 'skøre' underholdningsprogrammer som det af Danmark Radio producerede *Husk lige tandbørsten* fra 1995 sammen med den uopslidelige serie *Beverly Hills*, der er de absolut mest trækkende programmer for de 12-20 årige. Selv om en KNR-TV-aften indbefatter udvalgte udsendelser fra DR1, heri også af Danmark indkøbte fremmede TV-produktioner, som KNR-TV kan nedtage og sende som de vil indenfor den indgåede rammeaftale, så består en almindelig aftenens program i 1996 af i gennemsnit 8 timer og 36 minutter af både grønlandske og danske nyheder, en grønlandsk portrætsendelse eller lignende og en film eller serie pr. aften. Et helt igennem gennemsnitligt TV-billede, der ikke har noget – udover filmen, der også er udvalgt for at dække et 'public-service-tilbud' – der trækker de unges opmærksomhed.

At denne meget TV-glade²⁷ yngre gruppe børn og unge på mellem 12-15 år svigter den 'nationale kanal' er imidlertid et billede, vi kender fra andre landes unge. Danmarks Radio har sine mest trofaste seere blandt de 4-11 årige²⁸, formentlig af den grund, at en stor del af denne gruppe ikke kan læse og derfor har brug for denne kanals større dansksproglige indhold. I teenageårene derimod ser vi også i Danmark, at gruppen fra 12-18 år vender sig imod de mere underholdningsprægede kanaler, således at TV3 i 1994 tegnede sig for 17% og TV2 for 35% af denne gruppes kanalpræference.²⁹ I en nyligt udkommet rapport om børn og TV på Færøerne (Forchhammer 1998), viser samme tendens sig: at de yngre børn går efter sproget først og billederne og indholdet senere og at de lidt ældre generelt orienterer sig udad: indholdet, billederne og den tekniske 'glittethed' først og sproget og det nationale senere. Skolebørn i alderen 8-14 år ser den nationale kanal SvF for 35%'s vedkommende. TV3, som på Færøerne er den norske udgave af denne nordiske underholdningskanal – som efter sigende ikke skulle betyde større sprogproblemer for en færing – ligger på anden pladsen med kun 19%. Men også her gælder det, at jo flere kanaler de unge har at vælge imellem, jo oftere fravælger de den nationale

kanal. En grund der gives til at børnene fravælger den nationale SvF er dens 'uprofessionalisme', som keder de unge, der er vant til de udenlandske kanalers (herunder TV3's) mere glittede præg. Samme holdning har de unge i Grønland overfor KNR-TV, som de finder 'kedelig' og 'uprofessionel'³⁰.

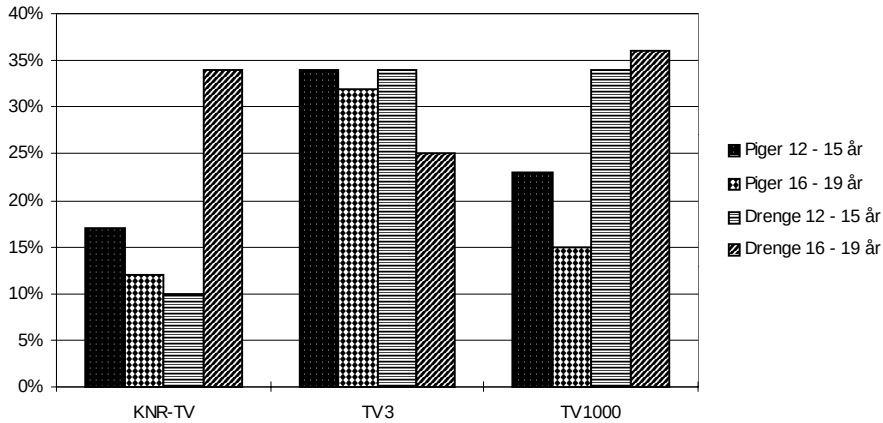
FIGUR 5: 16-19 åriges favoritkanal i Nuuk i procenter



$n =$ $n(\text{gr. Piger}) = 13$; $n(\text{gr. drenge}) = 28$; $n(\text{dk. piger}) = 25$; $n(\text{dk. drenge}) = 24$
 $n(\text{and. piger/drenge}) = 0$ ³¹

Ser vi på tallene i ovenstående figur 5 for de 16-19 årige i Nuuk, er der to karakteristiske forskelle i forhold til den yngre gruppe: De større drenge, både de grønlandsktalende og de dansktalende, er blevet mere interesseret i at se KNR-TV: de ældre piger er blevet mindre interesserede i at se filmkanalen, mens de stadig har bevaret interessen for underholdningen på TV3. Disse forhold vil jeg kvalificere yderligere ved at se på deres genre-mæssige præferencer. Først må jeg nævne, at som helhed er der sket en markant forandring imellem piger og drenge. Pigerne i den ældre gruppe er blevet mindre interesserede i at se TV overhovedet i forhold til de jævnaldrende 16-19 årige drenge, som har vist en markant stigning, (mere end en fordobling) i interessen for KNR-TV og en lille stigning i interessen for TV1000 samt et lille fald i interessen for TV3. Figur 6 viser forskellen imellem de to aldersgrupper og køns interesse for de forskellige TV kanaler.

FIGUR 6: Forskelligheder i TV præferencer iml. de 12-15 & 16-19 årige piger og drenge i Nuuk



Total n = 208

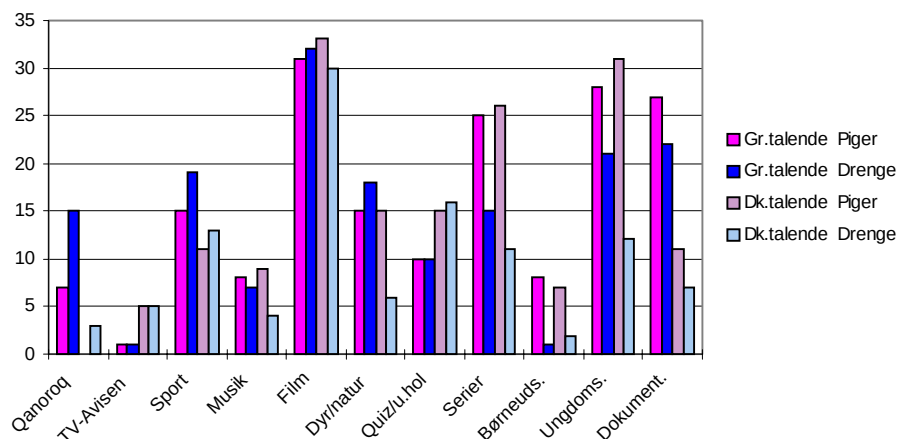
Lad os først se lidt på denne ændring for pigernes vedkommende. McRobbie (1978) beskriver for 20 år siden, hvad hun kalder *'the bedroom culture'* for unge piger fra arbejderklassen, som centrerer sig om en fælles interesse for make-up, mode, popmusik, idoler og drengesnak. Omvendt og 20 år senere hævder Drotner (1995a), at de unge piger i højere grad har invaderet 'det offentlige rum' og at det nu er drengene der har, omend ikke en *'bedroom culture'*, så en *'multi-media-culture'*, hvor de på deres værelser koncentrerer sig om PC-spil, internet og multimedier, alene eller i fællesskab. Hvis de unge piger i Nuuk er mindre interesserede i at se TV, video³² og i at læse bøger³³, hvad bruger de så denne overskydende tid på? I tallene fra undersøgelsen omkring grønlandske unges fritidsinteresser³⁴, ser det ud til, at de 16-19 årige – og specifikt de grønlandsktalende – piger i Nuuk stadig er meget traditionelt indstillet, at de har mange pligter i hjemmet, og har interesser der går i retning af en *'mating-culture'*, hvor de bl.a. går en del 'tur' for at være på de sparsomme 'mødesteder', der er for unge.

For at kvalificere vores viden om børn og unges TV interesse yderligere vil vi vende os imod deres genrepræferencer.

På figur 7 ser vi de 12-15 åriges programvalg³⁵, som er meget lig deres jævnaldrendes interesser i f.eks. Danmark.

Det mest signifikante for de 12-15 årige er, at de afviser nyheder og interesserer sig for film, serier, ungdomsprogrammer og underholdning. I disse valg ligner de meget de unge i Danmark og på Færøerne (Friedberg 1997, Forchammer 1998). I valgene ligger implicit en interesse, som går ud over KNR-TV's egenproduktioner, da de netop 'udmærker' sig ved en manglende film- og serieproduktion, kun 4%'s underholdning og 1%'s ungdomsprogrammer.

FIGUR 7: 12-15 åriges favoritprogrammer i Nuuk i tal



$n =$ $n(\text{gr. piger}) = 31$; $n(\text{gr. drenge}) = 33$; $n(\text{dk. piger}) = 33$; $n(\text{dk. drenge}) = 32$

At gruppen som helhed er meget lidt interesseret i *nyhederne*, gælder både de grønlandssprogede og de dansksprogede. En undtagelse udgør de grønlandsktalende drenge, der for 45%’s vedkommende ser *Qanoroq*, den grønlandske TV-avis. Som helhed kan man sige, at de grønlandsktalende drenge og piger er lidt mere interesserede i den grønlandssprogede TV-avis, som sagt 45% for drengenes vedkommende og 23% for pigernes i forhold til de dansksprogede, som ligger på henholdsvis 0% for pigerne og 9% for drengene. Denne forskel på de grønlandsk og de dansksprogede kan måske forklares med, at *Qanoroq* indtil slutningen af 1997 udelukkende var på grønlandsk uden danske undertekster og, at den er meget præget af lokalt stof, der gør nyhederne vedkommende. Denne formodning bestyrkes af, at den samme tendens gør sig gældende for læsningen af *Nuuk Ugeavis*³⁶, der udkommer en gang om ugen og læses af 25% af de grønlandsktalende drenge på 12-15 år imod kun 14% af de dansktalende og 35% af de grønlandsktalende piger i samme alder imod kun 18% af de dansktalende. At interessen alligevel er større blandt den dansksprogede gruppe for *Nuuk Ugeavis* end for *Qanoroq* skyldes nok så meget, at den er dobbeltsproget og at det er her, man kan se TV-programmer, se hvad der sker i byen samt, at der er en ‘opslagstavle’, hvor man kan købe og sælge ting i mangel af en tilsvarende ‘gul’ eller ‘blå’ avis i Danmark. En sidste faktor er, at det at se TV for netop de 12-15 årige er en social aktivitet, der dyrkes sammen med forældrene, og her er de grønlandssprogede også svagt førende med 87% for pigernes vedkommende og 85% for drengenes imod den dansksprogede gruppe piger og drenge på 73% for pigernes og 75% for drengenes vedkommende. Den danske: *TV-avisen* trækker, trods de 12-15 åriges TV-kigning med forældrene kun 3% af de grønlandsktalende piger og drenge og 15% af de dansksprogede piger og 16% af drengene.

Det massive trækplaster for den 12-15 årige gruppe som helhed er *film* på førstepladsen, hvor 98% af hele gruppen uden de store sproglige eller kønsmæssige udsving favoriserer denne genre. *Serier*, der i 1996, hvor undersøgelsen blev foretaget, var den danske *Landsbyen* og ellers de amerikanske *Roseanne*, *Beverly Hills 90210*, *Sams Bar* og *Columbo*, ligger også temmeligt højt med en forudsigelig kønsmæssig difference. 80 % af pigerne under ét ser serier, mens det kun for drengegruppens vedkommende er 41% , der har denne interesse.

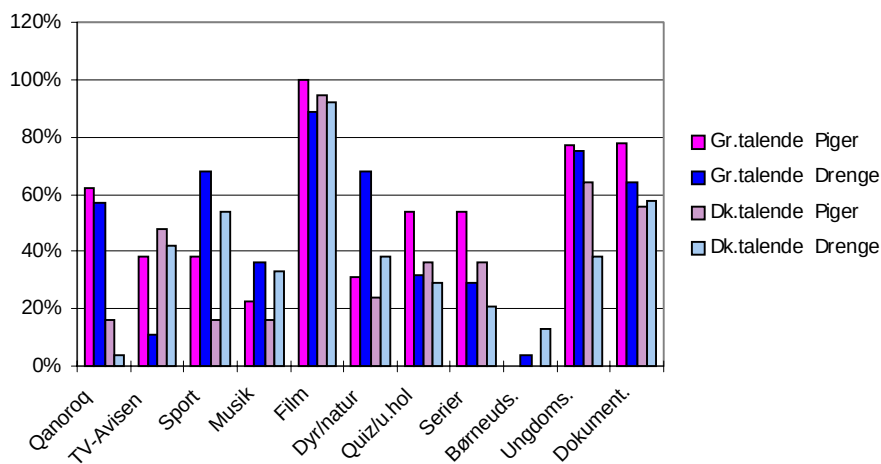
Ungdomsprogrammer ligger, som det ses af figur 7, også temmeligt højt, men det er ikke så uventet.

Hvad der imidlertid kan undre er, at *dokumentarprogrammerne* scorer højt især for den grønlandsktalende gruppe der for 77%’s vedkommende interesserer sig for denne genre imod den dansktalende gruppe, som kun når op på 28%. Denne lidt besynderlige skævhed i samme aldersgruppes interesse fordelt efter den sproglige baggrund gør sig også gældende i gruppens filmvalg, hvor også dokumentarfilmen scorer højt. Om grunden er grønlændernes stadige rodfæstethed i den mundtlige tradition hvor der fortælles historier med rod i virkeligheden, som Kleist Pedersen (1999) er inde på, eller om det er en usikkerhed på selve betegnelsen dokumentarprogram/film, er svært at sige på nuværende tidspunkt, hvor den kvalitative del af Grønlandsprojektet ikke er bearbejdet.

Sport rangerer også relativt højt, men her ser vi, at den grønlandske kønsblandede gruppe igen scorer lidt højere end den tilsvarende dansktalende gruppe og at drengene under ét interesserer sig en anelse mere for sport end pigerne: Drengene viser for 49%’s vedkommendes interesse, mens 41% af pigerne svarer ja til sport. For den grønlandske sproggruppe er det 53% overfor den danske gruppes 37%. Forklaringen på den store interesse for sport er måske ikke så mærkelig for drengegruppens vedkommende, for det er en tendens, der går igen i interessen for selv at dyrke sport (Kleist Pedersen 1999) Men det, der kan undre, er dels pigernes relativt store interesse og forskellen på den dansksprogede og den grønlandsksprogede gruppe. Igen må forklaringen søges i det ‘nære miljø’ i en omstændighed, der desværre gør datamaterialet på dette punkt relativt usikkert. I den ene af de to uger, vores survey løb af stablen i maj 1996, transmitteredes *Arctic Winter Games*. Det vil sige at sport fyldte relativt meget i TV som i de andre medier og i de unges bevidsthed. At det netop var *Arctic Winter Games* satte fokus på det specielt grønlandske, canadiske, det mere inuitprægede og kan forklare den sproglige forskel.³⁷

Vender vi os imod den 16-19 årige gruppe, ser præferencerne for favoritprogrammer ud som i figur 8, der her er gengivet i procenter på grund af for stor spredning i undergruppernes antal:

FIGUR 8: 16-19 årige unges favoritudsendelser i Nuuk i procenter af hver gruppe



$n =$ $n(\text{gr. piger}) = 13$; $n(\text{gr. drenge}) = 28$; $n(\text{dk. piger}) = 25$; $n(\text{dk. drenge}) = 24$

Den mest signifikante forskel fra den yngre gruppe og til den 16-19 årige gruppe er stigningen i interessen for *nyhederne*, både hvad angår *Qanoroq* og *TV-Avisen* samt en meget tydelig præference for nyhedsudsendelsen på ens eget sprog. Højest rangerer den grønlandsktalende drengegruppe med 57%, mens den dansktalende drengegruppe svigter *Qanoroq* med kun 4% og derfor også trækker hele drengegruppens interesseandel ned til 33%. Mest markant er stigningen dog for pigernes vedkommende. Mens de yngre pigers interesse var meget begrænset som vist ovenfor, har pigerne på 16-19 år udvist en lille stigning i interessen overfor *Qanoroq* og er derfor nu på 32%, mens de som gruppe betragtet er uventet godt med i deres interesse for *TV-Avisen*, som er på 45%. Som unik gruppe er de dansktalende piger førende i interessen for *TV-Avisen* med 48% mod de grønlandske piger på 38%, og er således med til at hæve den samlede pigeandel. Den danske *TV-Avisen* derimod, interesserer ikke den grønlandsktalende gruppe som helhed, for kun 20% ser den, og her er det den grønlandske gruppe drenge, der med sine kun 11% trækker det samlede grønlandske gennemsnit ned.

Hvorfor nu denne markante forskel imellem drengenes og pigernes interesse for *TV-Avisen*? Flere faktorer i datamaterialet kan gøre sig gældende. Af de i alt 86 16-19 årige går 29 på *GU* (gymnasiet) og 13 er elever på den erhversfaglige *Jern- og Metalskole*. Kønsforskellen imellem de to forskellige uddannelser er markant. I vores materiale har vi 18 piger fra *GU* og 11 drenge, mens tallene fra *Jern- og Metalskolen* er 13 drenge og ingen piger. Udover den generelle formodning om, at visse fag i gymnasiet fordrer eller bibringer de

unge en interesse for nyhedsprægede stofområder, så må yderligere også den sproglige faktor igen trækkes frem. Det kræver en høj grad af dobbeltsproglighed at gå på gymnasiet i Grønland, fordi undervisningen i de fleste fag leveres på dansk, og selvom der på *Jern- og Metalskolen* også undervises i almindelige skolefag som dansk, engelsk og matematik, så er sigtet selvfølgelig mere praktisk og kravet om sprogkunderskaber ikke så udpræget. En forsigtig konklusion på, at den grønlandssprogede gruppe som helhed svigter den danske *TV-Avisen*, kan være, at det danske/udenlandske stof ikke virker vedkommende i Nuuk eller at sproget i *TV-Avisen* uden grønlandske undertekster udgør en barriere, som det kræver f.eks. en speciel interesse for indholdet, for at kunne forceres.

Ligesom for den yngre gruppe samler interessen sig for den 16-19 årige gruppe om *film* på den absolutte førsteplads med pigegruppen i spidsen. 100% af de grønlandsktalende piger og 96% af de dansktalende piger foretrækker film i fjernsynet mod 89% af de grønlandsktalende drenge og 92% af de dansktalende drenge.

Serierne scorer, som i den yngre gruppe, også blandt alle de 16-19 årige ganske pænt, men er dog faldet noget med 54% til de grønlandssprogede og 36% til de dansksprogede piger og lidt lavere til drengene med 29% til de grønlandssprogede og 21% til de danskesprogede.

Ungdomsprogrammerne ligger højt i den grønlandske sproggruppe med 77% til pigerne og 75% til drengene, mens det for den danske sproggruppe ligger lidt lavere for pigerne med 64% og kun 38% til drengene.

Sport ligger relativt højt som hos den yngre gruppe undtagen for de dansksprogede pigers vedkommende, som er nede på 16% og altså dermed langt lavere end både de grønlandsktalende piger på 38% og hele drengegruppen på 62%, fordelt med en lille overvægt til de grønlandssprogede drenge på 68% mod de dansksprogede drenges interesse på 54%.

Et bemærkelsesværdigt udsving springer imidlertid i øjnene. De grønlandsktalende drenges interesse for *dyr/natur* udsendelser ligger meget højt med 68% i forhold til den øvrige gruppe med 38% til de dansksprogede drenge og 31% til de grønlandsktalende piger mod de dansksprogedes 24%. Man kan spørge sig selv om de grønlandske drenges større interesse i dyr/naturudsendelser er et vidnesbyrd om en slags kulturel identitet eller solidaritet med forfædrenes fangererhverv eller med en kulturel større forbundethed med naturen og dermed også interesse for sådanne udsendelser i TV. Et kig på denne gruppes fritidsinteresser samt deres samvær og aktivitet med deres forældre afslører desværre ikke, hvad man kunne have håbet var en entydig forklaring med rod i empirisk talmateriale, nemlig at disse unge mænd dyrkede naturen alene, med venner eller måske tog på jagt eller fiskeri med deres forældre/fædre og derfor også interesserede sig mere udtalt for TV-udsendelser om natur. Så enkelt er det desværre ikke! Svarene på spørgsmålet om fridsinteresser afslører på det empiriske dataplan ingen ekstrem naturtrang, og spørgsmålet,

om hvad de foretager sig med deres forældre i fritiden, fordeler sig med kun 17%, der siger, at de er 'ude i naturen' med deres forældre, mens 33% dyrker indendørs samvær under en eller anden form.

Når vi således ikke kan finde svaret på de unge mænds interesse for naturudsendelser i det at færdes i naturen, kan vi måske søge forklaringen i den simple historiske bevidsthed, som måske især den grønlandske mand ligger under for og som den moderne samfundsform ikke altid tilgodeser. Der tales flere steder (Wagner Sørensen 1996)³⁸ (Filmen: *Lysets Hjerte* 1997)³⁹ om 'den grønlandske mands krise', som sandsynligvis har sin rod i en drengelopdragelse, der er rodfæstet i fortidens levevilkår, hvor mandens plads var i naturen, på jagt efter føden. Samfundsudviklingen har i Grønland som andre steder, revet hvad der måtte være af realitet og romantik omkring dette erhverv væk, mens drømmen stadig ligger latent i den kollektive bevidsthed og således alligevel overføres til drengebørnene af familien og moderen uden, at den kan blive udlevet på andet end drømmeplanet. – Måske som en art medieret eskapisme, på samme måde, som når de unge piger dagdrømmer til kærlighedsromaner (Radway, 1984) I forlængelse af dette argument kan vi forestille os, at når de unge mænd i Grønland interesserer sig for TV om natur, kan dette svar måske sige noget om forandringen i det grønlandske samfund, som også andre steder i verden, nemlig at mennesket, ifølge de værste pessimister, mere og mere går over til medie- medierede oplevelser og at denne bølge også er nået til Grønland.

En arg modstander af fjernsynet: Jerry Mander ser medieringsprocessen som en naturlig videreudvikling af dels det naturlige miljøes forvandling til sekundære, kunstige og abstrakte former og dels som en konsekvens af de økonomiske systemer, som han beskriver dem i USA: '*Konverteringen af det naturlige til det kunstige, som er rodfæstet i vort økonomiske system, finder lige så meget sted indenfor den menneskelige følelses- og oplevelsesverden som i landskabet.*'⁴⁰ Og skønt hans meget kontroversielle bog *Four Arguments for the Elimination of Television* udkom så sent som i 1977 – to år før det Grønlandske Hjemmestyres indførelse, – så henviser han stadig på dette tidspunkt med en note af sentimental naturromantik til eskimoerne, som er så fortrolige med de forskellige former for snefnug, at de kan '*...finde seksoghalvtreds forskellige variationer.*'⁴¹ Når de unge mænd i Grønland således ser naturen i fjernsynet og ikke opsøger den i naturen, ville Manders nok begræde, at også disse unge mænd, som den amerikanske befolkning, har 'tabt deres uskyld' og har '*... måttet ofre de millioner af små, detaljerede, multispektrale oplevelser – følelsesmæssige, fysiske, instinktive, sansesmæssige, intuitive og mentale – som var egnede og nødvendige for menneskers vekselvirkning med naturlige miljøer.*'⁴²

Vi kan derfor ønske den unge grønlandske befolkning velkommen til 90'erne – på trods af en natur som bare fem minutter uden for byzonen kræver færdighed for at kunne overleve!

Medierne som identitetsskabere i et bikulturelt samfund

'Ich bin polizei' lyder det hujende fra et par ellers udelukkende grønlandsktallende smådreng i Ittoqqortoormiut, mens de nysgerrigt tager mig og min kollega, som er på interviewtur i Østgrønland, i øjesyn. Grunden til denne hilsen, som jeg ikke er sikker på, de forstod indholdet af, i denne fjerntliggende by på 445 indbyggere, er ikke tyske turisters indflydelse, men skal findes i fjernsynets korttidspåvirkning. Nærmere betegnet den tyske kanal RTL, som de lokale kan tage 'gratis' sammen med den nationale public service kanal KNR-TV. At børnene og de unge hænger foran skærmen og ser udsendelser, de ikke forstår sprogligt og som i kulturel og indholdsmæssig forstand ligger milevidt fra deres egen hverdag, blev ikke alene bekræftet af smådrengenes sprogsikre hilsen, men også af især de unge pigers begejstring over eftermiddagens must på TV, *Melrose Place* på tysk. *'Forstår I hvad der bliver sagt spørger vi pigerne?'* *'Nej'*, lyder svaret, der imidlertid ikke får dem til at springe et afsnit over. *'Forstår I hvad det handler om?'* Lidt trækken på skuldrene og en svag genert grinen, afslører på det nonverbalt kommunikative plan, som de har så meget erfaring i, at det da ikke er så vigtigt – sådan i detaljerne. Hvad der er vigtigt forklarer de på vores indtrængende opfordring, er tøjet, smykkerne, boligindretningen og kæresteproblemet, – alle de ting, som man på tingsplanet ønsker sig og efter bedste evne prøver at efterligne i en by, hvor alle indkøb (også modetøj) foretages et og samme sted, i byens eneste forretning KNI, der sælger alt fra mælk til jagtgeværer. Kæresteproblemer, forelskelse og jalousi har man som bekendt alle steder uanset setting, og det er rart at se det udspillet på fjernsynet dag efter dag. Det kan man ikke i det nationale grønlandssprogede fjernsyn, der ikke byder på fiktion.

Hvis man skal forsøge at drage en konklusion fra de foregående tal: Det minimale grønlandske udbud på 9% egenproduktion i de tilgængelige TV-kanaler og programmer og de unges medieforbrug, som i vid udstrækning favoriserer det tematiske indhold udenom det nationale udbud – så kan man næsten sige, at de grønlandske børn og unge bliver placeret i en position, som var de minoriteter i deres eget land, skønt de talmæssigt udgør majoriteten. I hele pilotprojektets gruppe af 12 – 19 årige er der 79%, der rapporterer, at de er født i Grønland og 21%, der siger, at de er født udenfor Grønland. Disse selvrapporterede grønlandske børn og unge ser et fjernsyn 'uden et grønlandsk ansigt'⁴³ som en tidligere advarsel lød. Og de gør det af de to ovennævnte grunde 1: Fordi der er et meget begrænset grønlandsk programvalg, der interesserer dem og 2: På grund af den primære interesse for indhold først og sprog senere i denne gruppe i den formelt operationelle/sene adolescens alder, så vælger de aktivt og selektivt blandt de mere lystfyldte udenlandske tilbud. På baggrund af disse tal er et nærliggende spørgsmål: Hvad betyder et så massivt fremmedsprog og fremmekulturelt medieudbud for ungdommen i Grønland?

Førend hele den landsdækkende undersøgelse, inklusiv det bearbejdede kvalitative materiale, er færdigt, er det for tidligt at sige noget entydigt på bag-

grund af vores eget materiale. I det følgende vil jeg derfor læne mig op ad eksisterende forskning for at forsøge at besvare dette spørgsmål.

Uden at tilslutte mig effektmodellens noget uniforme syn på mediepublikummets påvirkningsmulighed, ligger der i selve de kommercielle TV-stationers – og reklameverdenens økonomiske fundament at 'fjernsyn påvirker' (Katz 1982, Morris 1982, Arias 1982, Comstock 1993), er en 'ressource' i en eller anden forstand (Lull 1980, Jensen 1988 & Dickinson 1998)⁴⁴ eller er i stand til at 'indlære' (Berry & Mitchell-Kernan 1982, Barcus 1983). I erkendelse af fjernsynets socialiserende effekt, har man derfor med succes indenfor 'instructional and educational television' (Graves 1982) udviklet programmer med et entydigt undervisningspræg eller med et underholdende samt et uddannelsesmæssigt sigte. Disse programmer, har ikke alene vist sig at have en god effekt på visse grupper, men de er også blevet elsket af børn over hele verden.

Begge disse former for TV-programmer har bevist deres egnethed til indlæringsbrug (Berry & Mitchell-Kernan 1982, Barcus 1983). For det direkte undervisningsrettede 'instructional television's' vedkommende er det et effektivt middel til at undervise elever, fra førskoleniveau til voksne, i en bred vifte af kundskaber fra matematik over fremmede sprog til historie og samfundsfag. 'Educational television' er skabt til at underholde, samtidig med at det stimulerer bl.a. 'symbolske processer', 'kognitive funktioner' og evnen til at ræsonnerer og løse problemer på det fysiske eller sociale plan (Graves 1982). I november 1970 startede bl.a. *Sesame Street*, som helt bevidst viste multietniske scenarier og oplevelser med etnisk-neutrale karakterer som Big Bird, Bert & Ernie. *Mr. Rogers' Neighborhood* gik i luften i oktober 1967 på NET og på PBS (Public Broadcasting Service) oktober 1970 med stor succes: '*... research indicated that the prosocial messages of friendship, persistence, delay of gratification, etc. were behaviorally internalized among low-income child viewers.*'⁴⁵

Eftersom programmer af denne art ikke forekommer i Grønland, vil jeg gå let henover dem og i stedet gøre mere ud af 'entertainment television', som er de tilgængelige programmer i Nuuk og de, som de fleste børn og unge fra 12-19 år vælger under et.

Som navnet angiver, er underholdningsprogrammerne lavet med ét formål for øje, nemlig at underholde, enten, af hensyn til udbyderens bibeholdelse af markedsandelen eller for at fastholde reklameannoncørerne. På trods af disse formåls udelukkende underholdende intention og af den grund også homogeniserende effekt er underholdningsprogrammerne imidlertid alligevel i stand til, under de rette præmisser, at påvirke børn og unges kognitive processer, så de stimuleres til aggressiv eller pro-socialiserende opførsel, lærer sociale roller, får kendskab til samfund og politik, og ikke mindst får smag for reklameprodukter og de medfølgende reklameslogans og -jingles (Graves 1982). Men ligesom i forhold til både 'the instructional and educational television' så reagerer forskellige børn, afhængigt af etnicitet, socioøkonomiske og individuelle variable, forskelligt, – men de reagerer!

Hvis vi kombinerer denne indsigt med resultater indenfor sociale indlærings teorier, der tyder på, at børn foretrækker rollemodeller, der er lig dem selv (Bandura 1977) både hvad angår køn og etnicitet (Sprafkin & Liebert 1978), at både indlæring og opmærksomhed bliver ekstremt forhøjet, når identifikation er mulig (Greenberg 1972, Maccoby & Wilson 1957)⁴⁶ og med minoritetsforskning, der i de senere år viser flere resultater, der peger i retning af *'ethnic awareness'* (Liss 1981)⁴⁷, finder vi, at der er en substantiel formodning om, at etnisk gruppetilhørsforhold forudsiger forskelle i medieforbrug blandt både børn og voksne (Comstock & Coobey 1978).⁴⁸ For blot at nævne nogle få resultater ser vi, at minoritetsseere ser oftere minoritetsprogrammer, hvis de er 'tilgængelige', (Eastman & Liss 1978, Greenberg 1986, Comstock & Coobey 1978), at de går meget vidt i deres *'same-race'*-præferencer også på trods af manglende udbud (Liss 1981), at unge minoritetsseere udviser et slående mønster af *'same-ethnic-selection in TV'*, at sorte *'high school students'* i udpræget grad foretrækker 'sorte' TV-shows, at de yderligere bedømmer sorte personer mere positivt, at de anskuer 'sorte' programmer som mere realistiske og at de føler en stærkere identifikation med sorte personer. Liss konkluderer: *'Applying the same-race-principle in modeling to other areas implies that black children would prefer to be with, identify with, and, perhaps as an extension, imitate same-race individuals whom they encounter.'*⁴⁹

På kønsfronten gør nogle af de samme forhold, vedrørende over- og underrepræsentation i medierne og den efterfølgende effekt af ikke at se sig selv spejlet som køn, sig gældende. Det er bl.a. påvist, at fjernsyn synes at have vidt forskellige effekter på drenge og piger. TV styrker drenges selvværdsfølelse, mens det svækker pigers (Johnsson-Smaragdi & Jönsson 1994). Piger som bruger meget tid foran fjernsynet, har en meget negativ attitude overfor deres eget køn (Zuckerman et al. 1980).⁵⁰ En af grundene findes formodentlig i det gamle Yoko Ono citat fra 1970'erne (The John Lennon Anthology 1998), hvor hun provokerende hævdede, at *'Women is the nigger of the world'*. På TV-fronten befinder pigerne sig stadig i denne tilstand; som *'nigger of the world'*. Fra flere undersøgelser af mediernes repræsentation af forskellige grupper, viser det sig at *'... women – together with minority groups, children and retired people – are under-represented in American TV programmes.'*, og at *'... it is men who act and have the power, while women usually have a subordinate role'* (Houston et al. 1992).⁵¹

Det er nærliggende at sammenligne med grønlandske forhold: Hvis det er rigtigt, – at et stort medieindtag med meget lidt 'egetkulturelt' indhold og ringe samme etniske repræsentation samt en undertrykkende rollefordeling, skaber under- eller negativ repræsentation med kumulativ effekt af negative selvværdsforestillinger, – så er den unge grønlandske befolkning, piger som drenge, ilde stedt i en TV-verden af så massiv fremmed påvirkning. Samtidig befinder de sig, som beboere i et ungt Hjemmestyre, i et identitetsskizma mellem egne og andres udtrykte eller latente forestillinger om en autentisk fortid med tabt naturromantik versus en nutid, præget af effekten af en moderne udvikling. En udvikling, der også viser sig som økonomisk afhængighedsfølelse i

forhold til Danmark samt voldsomme tal i statistikker over selvmords- volds- og alkoholforbrug. Og sidst, men ikke mindst, lurer effekterne af, at leve som en slags sproglig minoritet i sit eget land, der i bedste fald kan anskues som en dobbeltsproget kultur. En tosprogsforsker, som selv har en finsk-svensk baggrund (Skrutnabb-Kangas 1990), nævner, at børn fra sproglige minoriteter eller tosprogskulturer er underlagt et stærkt sprogligt pres, som kan manifestere sig i sociale eller personlige problemer. Disse børn kan blive harmoniske mennesker, men socialt dårligt stillede eller uden samfundsmæssig indflydelse – og så skrider harmonien alligevel gradvist eller, de kan blive arbejdsmæssigt velsituerede, men rodløse og marginaliserede i forhold til deres baggrund. Skrutnabb-Kangas (1990) forklarer skizmaet således: Hvis barnet bliver etsproget i sit eget sprog, bliver mange uddannelsesveje lukkede, mulighederne for at konkurrere med den sproglige majoritetsungdom begrænsede og dermed bliver chancerne for at deltage aktivt i samfundslivet alvorligt indskrænkede. Hvis barnet derimod bliver etsproget eller meget dominant i majoritetssproget, kan konsekvensen blive, at den unge glemmer sit eget sprog og dermed mister kontakten til forældrene og deres oprindelse og kultur. Dermed er der skabt grobund for psykiske problemer som fremmedgørelse, rodløshed, identitetsproblemer og marginalisering, for nu kun at nævne de personlige omkostninger.⁵² Omkostninger, som man også ser i et andet socialpsykologisk kompleks, som størstedelen af den grønlandske ungdom også kandiderer til, nemlig den at være førstegenerationsakademiker.⁵³ Skrutnabb-Kangas (1990) ser kun en sund udvej for de unge i en tosprogskultur, nemlig den, at blive fuldt tosproget. Denne udvej kræver et modent samspil af forældre, politikere, skolen og de nationale medier for at kunne blive en realitet.

De unges mediepræferencer antyder, at de formodentligt er mere latent splittede end de selv aner imellem deres impulsive behov for at bearbejde daglige, interpersonelle konflikter på et alment menneskeligt, omend kulturelt og sprogligt kun svagt genkendeligt niveau – som eksemplet med *Melrose Place* antyder, – og så det affektive behov for genkendelse og identifikation på et nationalt, kulturelt og sprogligt plan, som interessen for *Qanoroq* og *Nuuk Ugeavis* – de afgjort mest lokale mediefrembringelser, – også demonstrere nødvendigheden af. Som sagt er det for vores undersøgelses vedkommende lidt vel tidligt mere end blot at antyde noget empirisk om dette, men fra andre sider og steder bekræftes den antagelse, at i en verden, som mange steder er præget af social uro, økonomiske kriser, politisk omskiftelighed og kulturel forskellighed, er fjernsynet et medium, som mange individer – og i mere udpræget grad lavindkomst – og minoritetsgrupper (Comstock & Cobbey 1978) – forlader sig på som en pålidelig social-kulturel informant eller for at føle social eller psykologisk identifikation. De oplevelser der medieres også bare via 'tossen' kan rumme overvældende følelser. I Australien, som er et af de utallige steder i verden, der har mange af Grønlands etniske eller multikulturelle problemer i relation til medierne, voksede forfatteren og kritikeren, Anna Maria Dell'oso op i Melbourne, som barn af italienske bonde immigranter. Hun beskriver hvor-

dan hun i 1960'erne interesseret fulgte med i fjernsynets programmer i sin søgen efter måden at opføre sig på i det Australske samfund, uden at hun dog kunne genkende TV- billedet fra sin egen hverdag, hverken med hensyn til sproget, kulturen eller den sociale interaktion⁵⁴. Da SBS-TV (the Special Broadcasting Service – Television Service) i 1980 blev en del af det nationale australske TV-system, som et forsøg på at tilgodese etniske og multikulturelle interesser, oplevede Dell'oso med denne stations programmer for første gang en genkendelig kulturel og sproglig virkelighed i fjernsynet og hendes uventede følelsesmæssige reaktion⁵⁵ på denne oplevelse, fortæller hvilket ubevidst savn den manglende identifikation havde været for hende.

Bruges fjernsynet imidlertid som en socialiseringsfaktor, når etniske minoriteter kommer til et fremmed land, som både Dell'oso og andre beskriver (Palmer, Smith & Strawser 1993), så virker fjernsynets fremmedartede indhold også den anden vej, idet det demonstrerer for de etniske minoritetsbørn, hvordan de opleves af andre. Som fraværende, kun svagt repræsenteret, som stereotypier (Berry & Mitchell-Kernan 1982, Barcus 1983) eller som ofre⁵⁶ (Gerbner & Signorielli 1980). Jo mere disse børn er udsat for sådanne stereotypier, jo mere oplever de et fald i selvværd og jo mere ønsker de at isolere sig. Det er en endeløs spiral:⁵⁷ *'The television tool through which they sought socialization and integration in the final analysis segregates them.'*

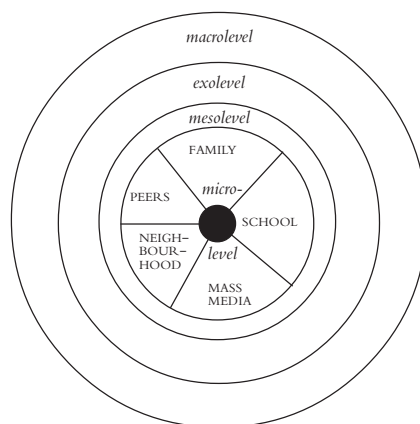
Til et sprogligt, nationalt baseret fjernsyn for børn, som er født og opvokset i deres eget land uddelegeres langt mindre ansvar til TV, idet børnene hovedsageligt bruger det til dagligdags eskapisme og underholdning. (Zohoori 1988 IN: Palmer, Smith & Strawser 1993). På samme måde skaber etnisk tilgængeligt fjernsyn for etniske grupper en *'safe heaven alternative'* for identifikation med egen kulturel baggrund. (Palmer, Smith & Strawser 1993) I den udstrækning et givent medium imidlertid leverer information og udvikler færdigheder af uddannelsesmæssig, social eller psykologisk værdi, i den udstrækning må også *'...ethnic differences in access carry lasting social consequences.'*⁵⁸ Og det er disse langvarige sociale konsekvenser, man også kan formode, vil ramme børn og unge Grønland, som for 90%'s vedkommende underholder sig med en kulturel og sproglig forskellig TV-verden. Ser man de importerede danske programmer i fjernsynet i Nuuk, ser man en ren 'hvid' verden. Vises der omvendt et grønlandsk produceret program, er danskere ofte udelukket, om end ikke andet så, af sproglige grunde. I begge tilfælde vises udsendelserne som regel uden undertekster. Det, der formidles videre til børn og unge er en etnisk opsplittet verden, ligesom den kvantitet og den kontekst, udsendelserne har i relation til hinanden, lærer den unge generation, hvem der er vigtigst, hvem der er mest værdsat og hvem der fremtræder som de højt placerede.

Efter nu at have været en lille omvej over andres landes forskning i mediepåvirkning og etnicitetspræferencer, vender vi os igen mod Nuuk undersøgelsen. I den påviste jeg, at også de unge i Nuuk udviste etniske forskelle i deres mediepræferencer og -forbrug på den måde, at unge i Nuuk vælger nyheder som deres informationskilde ifølge deres sproglige baggrund, at de unge grøn-

landsksprogede, ligesom børn og unge over hele verden, foretrækker film, serier og underholdning som deres primære valg, og at der ikke i den grønlandske sendeflade findes programmer, der er både underholdende (i.e. film, serier og underholdning) og grønlandssprogede. De unge grønlandssprogede er altså ikke i stand til at vælge *same-ethnic-selection*-programmer, som unge af sort, mexikansk, australsk, canadisk etc. observans efterhånden kan og gør.

Der er imidlertid endnu et andet parameter, der er af stor betydning for at kunne bedømme virkningen af et fremmed domineret fjernsyn på de unge i Grønland. Vi ved, at børn og unge menneskers intellekt udvikles gennem aktiv interaktion med deres omgivelser. Som vi har set det i mange undersøgelser, har fjernsynet blandt andre medier, en status som en slags femte familiemedlem blandt andre vigtige faktorer som familie, kammerater, naboer og skole som vi ser det i denne figur 9 herunder:

FIGUR 9: Bronfenbrenners model for menneskelig udvikling



Kilde: Johnsson-Smaragdi & Jönsson, 1994

I den inderste cirkel er fem inddelinger af næsten samme størrelse. De fem dele er intimt forbundet med hinanden i en gensidig interaktion. Bliver et af elementerne forsømt eller udsultet som f.eks. familierelationen – er den problematisk eller manglende – står et eller flere af elementerne i fare for at tage over. Børn vender sig imod det eller de område(r) af livet, der giver respons, står til rådighed, trøst eller bare 'er der'. Efterfølgende bliver det eller de elementer meget betydende i barnets verden på bekostning af andre.

Med de her foreløbige resultater omkring det grønlandske misforhold mellem fjernsynets udbud og efterspørgsel, sammenkoblet med den beskrevne udenlandske forskning og det mulige svigt i et eller flere af Bronfenbrenners beskrevne vigtige nære samfundsrelationer, som vi ser spejlet i de alarmerende

statistiske tal vedrørende ungdomsselv mord,⁵⁹ vold, omsorgssvigt,⁶⁰ alkohol⁶¹ – og børnemisbrug⁶², så frygter jeg, at nogle af de dårlige virkninger, der er påvist omkring fjernsynets evne til at uddybe kundskabskløften, nedbryde selvverdet og cementere kulturforskelle, som angivet ovenfor, vil vise sig at være rigtige. Med mindre de unge da følger de ældre grønlænderes eksempel i fjernsynets barndom: At skrue ned for lyden, lade billederne danne et omskifteligt tapet og i stedet høre radio⁶³, som for næsten 60% vedkommende er rent grønlandsk!

Noter

1. Stud. mag. Pia Rosing Heilman: *16-19 åriges medievaner ud fra et sprogligt aspekt*. Ellen Nuunu Jensen: *12-15 åriges TV-brug*. Bula Larsen: *12-19 åriges forbrug af musikvideoer*.
2. Birgit Kleist Pedersen: *Medieprofil blandt 12-19 årige i Nuuk – et pilotprojekt med fokus på videobrug*.
3. Tallene er hentet fra Grønlands Statistiske Årbog 1996.
4. De endelige resultater fra pilotprojektet publiceres i en rapport i *Inussuk, Arktisk forskningsjournal* primo 1999 og resultaterne fra den landsdækkende undersøgelse offentliggøres i en feltarbejdsrapport i *Grønlands Kultur & Samfundsforskning* 1998 og i to endelige rapporter i løbet af efteråret 1999.
5. I 1997 udførte Birgit Kleist Pedersen og jeg den landsdækkende kvantitative undersøgelse med 700 spørgeskemaer om foråret og 100 interviews om efteråret. Begge dele i henholdsvis 6 grønlandske byer for den kvantitative del og 5 for den kvalitative del, nemlig: Upernavik, (Assiat), Tasiilaq, Ittoqoortormiut, Sisimiut og Qaqartoq. Resultaterne fra dette projekt ventes tilgængeligt ultimo 1999.
6. Birgit Kleist Pedersen, som jeg arbejder sammen med, opererer i sin artikel med 197 respondenter, fordi hun i sit fokuspunkt på særlige sproglige faktorer har været nødt til at afvise yderligere 9 respondenter, der har svaret modstridende på nogle sprogs spørgsmål, som jeg ikke medtager i min del af materialet.
7. Peter Bloss (1990).
8. Jørgen Pauli Jensen (1975) IN *Psykologiboken* 1994.
9. Drotner (1995a).
10. For en udførlig beretning se: *Oxholm m.fl.* (1978).
11. For disse tal se Birgit Kleist Pedersen andetsteds i denne antologi.
12. Da **Island** startede sine fjernsynsudsendelser i 1966, var det den faste intention at stræbe efter en national domineret programflade. I 1984 var de nået op på en 40% 's egenproduceret sendeflade, samtidig med at de oversatte alle fremmedsprogede udsendelser. CBC, den statsejede **Canadiske** TV-station, har et påbud om at sendefladen skal indeholde minimum 60% canadisk 'indhold', vedrørende sprog, skuespillere, instruktører osv.. Blandt inuitterne i **Igloolik** i Canadas Nord-Vest-territorier, blev indførelsen af fjernsyn droppet ved afstemning både i 1975 og 1978, da det lokale råd frygtede at børnene ville miste deres modersmål på grund af den massive engelsksprogede påvirkning fra satellit TV. Inuitterne ønskede først at få TV når de kunne blive sendt på Inuktitut. (Global Television, 1996).
13. Kristian Olsen aaju: 'Balladen om identiteten – en ubeskrivelig ballade.' *Fra Havets Mor til Halleluja Mor Danmark*. Forlaget Kragestedet 1978. Her citeret fra Hjørt Nielsen & Kleivan (1984)

14. Avisen: A/G 9. oktober 1975.
15. Robert Petersen: Medierne og kulturen IN: Betænkning vedrørende Radio- & TV-spredning i Grønland, Bilag 4, p. 29, Nuuk 1984.
16. TV i Grønland. Betænkning afgivet af det grønlandske TV-udvalg. Betænkning nr. 739. København 1975, bilag 1, p. 39.
17. Avisen: Sermitsiak nr. 10, Marts 1982.
18. Det bemærkes at tallene for TV fra *Grønlands Statistiske Årbog* var højere end de her angivne: 3171 timer mod mine beregninger, hvor gennemsnittet er beregnet fra maj 1996 og som giver 3049. Variationen kan dels skyldes en tilfældig variation og samtidig at KNR-TV året er inddelt i fire sæsoner, hvor udbuddet varierer en smule. Bl.a. sendes der ikke *Qanoroq*, den grønlandske TV-avis i sommersæsonen.
19. Opgjort i maj 1996, – sommersæsonen hvor sendetiden er lidt kortere. Derfor en difference i forhold til figur 3's 359 timer, som er opgjort på årsbasis.
20. Se fodnote 18 og 19.
21. Drotner (1995a).
22. Beregningen er foretaget i de uger pilotundersøgelsen løb: 3.-9. & 10.-16. maj 1996. I disse uger blev der udsendt 659 minutters egenproduktion på KNR-TV og i DR1 5855 minutter. Tallene er ikke KNR-TV eller DR1's egne, men mine beregninger efter programoversigter.
23. Oplysningerne fra dette afsnit omkring KNR's strategiplan og fremtidsvisioner stammer fra brevveksling og samtale med Peter Frederik Rosing, som jeg takker for interessante informationer.
24. Her de 15-18 årige for at have et sammenligningsgrundlag med en ny dansk undersøgelse (Fridberg 1997).
25. Summen af procenterne i de enkelt grupper giver over 100% fordi respondenterne gerne måtte svare på flere af kategorierne.
26. Det samlede antal giver et større antal fordi nogle af respondenterne har svaret på flere af kategorierne.
27. Både (Hake 1994) og (Linné & Marosi, 1980) målte at den 11/12-15 årige gruppe havde den højeste seertid.
28. Drotner (1995a), p. 19.
29. Drotner (1995a), p. 18.
30. Jeg har f.eks. hørt unge her vrænge over stationært kamera og synlige ledninger på gulvet i et underholdningsstudie.
31. Se note 25.
32. For disse tal se Birgit Kleist Pedersen andetsteds i denne antologi.
33. Kleist Pedersens tal (1999) viser samme tendens som danske undersøgelser, nemlig at læselysten viger med alderen (Drotner 1995).
34. Se Kleist Pedersen i denne antologi.
35. Figuren er vist i absolutte tal, da gruppen er jævnt fordelt imellem grønlandssprogede/danmarksprogede og piger/drenge.
36. Kleist Pedersens tal (1999).
37. Jeg er imidlertid opmærksom på, at denne omstændighed desværre også kan præge andre af surveyets data, da både TV's programprofil i denne uge var mere præget af 'arktisk' sport end ellers og at dette forøgede indslag samtidig nedtonede andre normalt forekommende programmer, ligesom det også givetvis har influeret på de af de unges spørgeskemaer, som netop blev udfyldt midt i denne sportsrus.
38. Den grønlandske mand slår sin kone på grund af frustration.

39. Filmens hovedperson drikker og føler sig utilpas i det moderne samfund, leger storfanger overfor konen og drømmer om at genoptage en tidligere livsform. Efter sin søns selvmord tager han på en slædetur som en slags initieringsrite, der tillader ham at vende tilbage og forsone sig med tilværelsen.
40. Mander (1981), p. 109.
41. Mander (1981), p. 112.
42. Mander (1981), p. 111
43. Robert Petersen: Medierne og kulturen IN: Betænkning vedrørende Radio- & TV-spredning i Grønland, Bilag 4, p. 29, Nuuk 1984.
44. Dickinson (1998) argumentere for at kalde fjernsynet 'ressource', som f.eks. kan hjælpe til i en beslutningsproces omkring mad og spisevaner, mens Lull (1980) ser TV som en 'environmental resource, der er med til at strukturere familielivets rutiner og Jensen (1988) ser det ressourcemæssige aspekt i forhold til nyhedsformidling. (Her refereret efter Dickinson 1998).
45. Palmer, Smith & Strawser (1993) IN Berry & Asamen (1993), p. 151.
46. Reference fra Liss (1981), p. 109.
47. Disse præferencer gælder også indefor legekammerater, dukker, og billeder.
48. Reference fra Betsy J. Blosser (1988), p. 454.
49. Liss 1981, p.108.
50. Reference fra Johnsson-Smaragdi & Jönsson, 1994, p. 177.
51. Reference fra Johnsson-Smaragdi & Jönsson, 1994, p. 177.
52. En dårlig beherskelse af modersmålet kan også give problemer i tankeværktøjsdelen i forhold til majoritetssproget, (Skutnabb-Kangas 1990, p. 53)
53. Asta Fink (1990).
54. Det billede af den gennemsnitlige familie som hun så i det engelske/amerikansk talende TV havde intet med hendes egen familie at gøre: I TV verdenen gik moderen net rundt hjemme for at passe huset, der var en boligindretning som var milevidt fra hendes egen og make-up, angora sweaters og en evig strøm af kærester var hverdag for TV's heltinder. Noget som hun slet ikke kunne genkende, men som hun ivrigt forsøgte at imitere. (Smith 1998).
55. *'When I first saw SBS television, in my 20s, I cried I was living in a share-house of young artists and journalists in inner-city Sydney, we all tuned in to the first broadcast. I hoped that none of my flat-mates saw how it was affecting me. I didn't expect to get so emotional ... Maybe I cried because I felt some part [sic] my story, the drama of my life, had finally been officially placed into the jigsaw puzzle that is society, Australian life. Maybe I cried because someone was speaking not only to me but to the people all around the country in my accent, in the language of my parents. Maybe it was simply the sight of another wog reading the evenings news – a news service that connected Australia with the rest of the world and not just a few murders in Sydney and Melbourne before turning over to sport – that impressed me.'* (Smith 1998), p. 218.
56. Etniske minoritetsgrupper er sammen med kvinder og ældre oftest set som ofre i TV.
57. Palmer, Smith & Strawser (1993) IN Berry & Asamen (1993), p. 145.
58. Palmer, Smith & Strawser (1993) IN Berry & Asamen (1993), p. 144.
59. I undersøgelsen *Sundhedsadfærd blandt grønlandske skolebørn*: (Pedersen 1997), oplyser 18% af skolebørnene at de alvorligt har overvejet at begå selvmord og at halvdelen af disse ikke havde talt med nogen om det, p. 48.
60. 4,3% af de grønlandske børn i en landsdækkende undersøgelse (Kreutzmann (1995) var i 1992 anbragt uden for hjemmet for 44% vedkommende med en frekvens på 2-10 gange. Ser man regionalt på tallene er der en skævhed, idet 14,9% af børnene på Østkysten var anbragt udenfor hjemmet overfor kun 3,4% på Vestkysten.

61. Ifølge en undersøgelse: (*Bjerregaard m.fl.*) (1995), oplyste 17% af den adspurgte befolkning at de var 'storforbrugere' og 19% oplyste at de var 'rusdrikkere'. Andelen var størst blandt mænd i alderen 18-24 og grønlandere i bygder, p. 76-78. Ligeledes oplyste mere end en trediedel af befolkningen at der var 'problemer' med alkohol i deres barndomshjem: for personer født efter 1960 mere end halvdelen, p. 84.
62. I undersøgelsen *Sundhedsadfærd blandt grønlandske skolebørn*: (Pedersen 1997), oplyser 6,7% af de adspurgte børn at de er blevet *tvunget* til sex af 'kæresten' 40%, 'faderen' 9,6%, 'moderen' 6,1%, 'plejefaderen' 6,7%, 'andet familiemedlem' 18,5% og 'andre' 41%, p. 49.
63. Hjort Nielsen & Kleivan (1984).

Litteratur

- Andersen, Ole E. (1995) *Medieudbud og Medieforbrug i Danmark 1983-1994*. Rapport udarbejdet for Statsministeriets Medieudvalg. København.
- Arias, M. Beatriz (1982) 'Educational Television: Impact on the Socialization of the Hispanic Child.' IN: Berry & Mitchell-Kernan (1982).
- Avisen: A/G (1975) Oktober. Nuuk.
- Avisen: Sermitsiak (1982) Marts. Nuuk.
- Bandura, A.A. (1977) *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barcus, Earle F. (1983) *Images of Life on Children's Television*. Sex Roles, Minorities, and Families. Praeger Special Studies, Praeger Scientific. New York.
- Berry, Gordon L. & Mitchell-Kernan, Claudia (1982) (eds.) *Television and the Socialization of the Minority Child*. Academic Press. New York.
- Berry, Gordon & Asamen, Joy Keiko (1993) *Children & Television*. Images in a Changing Sociocultural World. Sage Publications. London.
- Medieudvalgets betænkning (1996) *Betænkning om børns og unges brug af massemedier*. Betænkning nr. 1311. Udgivet af Medieudvalget, Statsministeriet. København.
- Bjerregaard, Peter m.fl. (1995) *Levevilkår, livsstil og helbred i Grønland*. DIKE's Grønlandsskrifter nr. 4. Nuuk.
- Blos, Peter (1990) *Om ungdomsårene*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Blosser, Betsy J. (1988) 'Ethnic Differences in Children's Media Use' IN: *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. Volume 32, Number 4, Fall 1988.
- Bruhn Jensen, Klaus (1995) Borgerlige ord. Modtagerens perspektiv på nyhedsmedierne i den demokratiske proces. Rapport udarbejdet for Statsministeriets Medieudvalg København, august 1995.
- Brørup, Mogens, Lene Hauge, Ulrik Lyager Thomsen (eds.) (1994) *Psykologiboken* Universitetsforlaget, Oslo.
- Comstock, George & Cobbey, Robin E. (1978) Television and the Children of Ethnic Minorities IN: *Ethnic Studies in Black & White*.
- Comstock, George (1993) 'The Medium and the Society: The Role of Television in American Life' IN: Berry & Asamen (1993).
- Dickinson, Roger (1998) 'Modernity, consumption and anxiety: television audiences and food choice'. IN: Dickinson, Harindranath & Linné (1998).
- Drotner, Kirsten (1995a) *Mediedannelse: Bro eller barriere? – Om børns og unges mediebrug*. Rapport udarbejdet for Statsministeriets Medieudvalg København, oktober 1995.
- (1995) *At skabe sig selv – Ungdom, æstetik, pædagogik*. Gyldendal. København.
- & Klitgaard Povlsen, Karen (red.) (1997) *Tankestrøger – nye medier, andre unge*. Borgen/Medier. København.

- Eastman, Harvey, A & Liss, Martha B. (1978) Ethnicity and Children's TV Preferences IN *Journalism Quarterly*.
- Fink, Asta (1990) *Somme tider ser det ud som om æblet falder langt fra stammen*. Foredragsserien hæfte 5. Eget tryk. Århus.
- Forchhammer, Jette (1998) *Børn med TV*. Nord 1998:5. Nordisk Ministerråd. København.
- Fridberg, Torben m.fl. (1997) *Mønstre i mangfoldigheden*. 15-18 åriges mediebrug i Danmark. Borgen/Medier. København.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorielli, N. (1980) 'The 'mainstreaming' of America: Violence profile', no.11 IN: *Journal of Communication*, 30(3).
- Graves, Sherryl Browne (1982) 'The Impact of Television on the Cognitive and Affective Development of Minority Children' IN: Gordon L. Berry & Claudia Mitchell-Kernan (1982).
- Greenberg, B. S. (1972) Children's reactions to television blacks. IN: *Journalism Quarterly*, 1972, 49.
- Grønlands Statistik, Grønlands Hjemmestyre (1996) *Grønlands Statistiske Årbog*. Nuuk.
- Grønnelykke, Jacob (1997) *Qaamarngup Uummataa*. Da. *Lysets hjerte*. København/Nuuk.
- Hake, Karin (1994) *Fjernsynsbarn*. Oslo.
- Heilman, Pia Rosing (1996) *16-19 åriges medievaner ud fra et sprogligt aspekt*. Upubliceret opgave. Ilisimatusarfik. Nuuk.
- Jerlang, Esben (ed.) (1997) *Barnets udvikling – en helhed*. Psykologiske og pædagogiske temaer. Socialpædagogisk Bibliotek. Munksgaard. København.
- Jensen, Ellen Nuunu (1996) *12-15 åriges TV-brug*. Upubliceret opgave. Ilisimatusarfik. Nuuk.
- Johnsson-Smaragdi, Ulla & Annelis Jönsson (1994) 'Self-evaluation in an ecological perspective: neighbourhood, family and peers, schooling and media use'. IN: Rosengren (1994).
- Katz, Oscar (1982) 'The Television Industri and Socialization'. A Perspective. IN: Berry & Mitchell-Kernan (1982).
- Kleivan, Birna Marianne, Hjort Nielsen, Ulla (1984) *KNR-TV's første år*. De lytter til radioen. Tusarlivik, Nuuk.
- Kreutzmann, Gladys (1995) 'A one year Greenlandic study of temporary and permanent placement of children and adolescents outside their homes', IN *Arctic Medical Research*. Vol. 54: Suppl. 1, 1995.
- Larsen, Bula (1996) *12-19 åriges videobrug*. I arbejde: Ilisimatusarfik. Nuuk.
- Lennon, John (1998) *The John Lennon Anthology*. Printed in EU.
- Linné, O. & Marosi, K. (1980) *Børn og massemedier*. København: Danmarks Radio, Forskningsrapport nr. 8 B/80.
- Liss, Marsha B. (1981) 'Children's Television Selections.' A Study of Indicators of Same-Race Preferences IN *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol 12 No. 1, March 1981. Western Washington University.
- McRobbie, A. (1978) Working Class Girls and the Culture of Femininity. IN: Women's Studies Groups (eds), *Women Take Issue*. London: Hutchinson, 96-108.
- Maccoby, E.E. & Wilson, W.C. (1957) 'Identification and observational learning from films' IN: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 55.
- Morris, Joann Sebastian (1982) 'Television Portrayal and the Socialization of the American Child' IN: Berry & Mitchell-Kernan (1982).
- Oxholm, Ole, Olsen, Moses & Lynge, Finn (red.) (1978) *50 år i luften*. Et halvt århundredes radiofoni i Grønland. Grønlands Radio. Nuuk.
- Palmer, Smith & Strawser (1993) *Rubik's Tube*. Developing a Child's Television Worldview. IN: Berry & Asamen (1993).
- Pedersen, Birgit Kleist (1999) *Denne antologi*.

- Pedersen, Johan Michael (1997) *Sundhedsadfærd blandt grønlandske skolebørn*. DIKE's Grønlands-skrifter nr. 8. København.
- Petersen, Robert (1984) 'Medierne og kulturen' IN: *Betænkning vedrørende Radio- & TV-spredning i Grønland*, Bilag 4. Nuuk.
- Radway, Janice A. *Reading the Romance*. The University of North Carolina Press, London.
- Rosengren, Karl Erik (1994) *Media effects and beyond*. Culture, socialisation and lifestyles. Routledge. London.
- Signorelli, Nancy (1993) Television, The Portrayal of Women and Children's Attitudes IN: Berry & Asamen (1993).
- Skrutnabb-Kangas, Tove (1990) Minoritet, sprog og racisme. Forlaget Tiden. Randers.
- Smith, Anthony (Ed.) (1998) *Television*. An International History. Oxford.
- Sprafkin, J. N. & Liebert, R. M. (1978) 'Sex-typing and childrens television preferences' IN G. Tuchman et al. (eds.) *Hearth and Home: Images of Women in the Mass Media*. New York: Oxford Univ. Press.
- Sørensen, Bo Wagner (1994) *Magt eller afmagt? Køn, følelser og vold i Grønland*. Akademisk Forlag. København.
- TV i Grønland (1975) *Betænkning afgivet af det grønlandske TV-udvalg*. Betænkning nr. 739. København + Bilag.
- Withey, Stephen B. & Abeles, Ronald P. (1980) *Television and Social Behavior*. Beyond Violence and Children. A Report Committee on Television and Social Behavior Social Science Research Council. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey.

Medieprofil blandt 12-19 årige i Nuuk, Grønland

Et pilotprojekt med fokus på videobrug og filmpræferencer

BIRGIT KLEIST PEDERSEN

Ud fra den private såvel som den offentlige debat i Grønland om børn og unge får man det indtryk, at vi har at gøre med en gruppe passive unge mennesker uden ambitioner, uden definerede mål med deres liv. Repræsentanterne for "Grønlands fremtid" bliver kontinuerligt anklaget for ikke at kunne læse og skrive ordentligt og for ikke at være i stand til at tage ansvar for noget som helst. Billedmedierne får ofte skylden for denne tilstand: "De unge mennesker ser video dagen lang, i skolen såvel som hjemme" – en generel påstand, der dels udspringer af bogdropperdebatten fra 1980'erne¹, dels af den kendsgerning at der ikke er salg i de grønlandssprogede bøger².

Afsmitningen fra 1920'erne/1930'ernes effektforskningstradition og kanyleteori³ spores stadig i den angst for og fokus på voldsfilm, der udtrykkes blandt bekymrede værger til børn og unge – angsten for at de unge skal få 'gode ideer' til kriminel adfærd. Indenfor receptionsforskningstraditionen i de sidste to årtier, har fokus imidlertid flyttet sig fra mediernes negative påvirkning til fokus på medierne som et potentiale, hvor erfaring, viden og betydningsdannelse kan opnås, ligesom undersøgelser indenfor denne tradition har vist, at medierne bruges aktivt og selektivt af børn og unge⁴.

Formålet med denne artikel er med udgangspunkt i selvrapporterede svar i en spørgeskemaundersøgelse i Nuuk⁵ at beskrive de 12-19 åriges medievaner, bortset fra brug og forbrug af TV, musikvideo og radio, som Jette Rygaard kommer ind på i sin artikel "Fjernsyn og identitet i et bikulturelt samfund. De 12-19 åriges TV-præferencer i Nuuk" i denne antologi. For det første vil jeg give en kort beskrivelse af respondenternes baggrund, deres adgang til audio visuelt udstyr, deres fritidsaktiviteter og læsevaner. For det andet vil jeg fokusere på filmpræferencerne blandt respondenterne i forhold til køn, alder, sproglig baggrund, og videobrug i skole og fritid.

Respondenternes baggrund

Godt 13.000 individer ud af ca. 56.000 indbyggere i Grønland bor i Nuuk. Målgruppen for undersøgelsen er de 12-19 årige. 20% af denne aldersgruppe

på landsbasis bor i Nuuk, dvs. 1295 individer. De 197 respondenter, som udgør 1/6 af alle 12-19 årige i Nuuk, er opdelt i køn og alder som følger:

TABEL 1:

Køn og alder	Totale antal	Født udenfor Grl.	Født i Grl.
K/12-15 år	56	8	48
M/12-15 år	61	9	52
K/16-19 år	33	11	22
M/16-19 år	47	13	34
12-19 årige i alt i Nuuk by	197	41	156

Som det kan ses, er de fleste af respondenterne født i Grønland, dvs. 79%. Inddrages den sproglige baggrund⁶ såvel som respondenternes oplysninger, om forældrene har arbejde eller ej, ser tallene således ud:

TABEL 2:

	Totale antal i hver gruppe	Ingen svar Far/Mor	Far u. job./ far med job	Mor u. job/ mor med job
Grønlanskspr.				
12-15 år	46	1/2	6/39	8/36
16-19 år	30	4/0	7/19	6/24
Dansksp.				
12-15 år	38	4/0	1/33	5/33
16-19 år	31	1/1	1/29	2/28
Bilinguale				
12-15 år	33	6/1	0/27	1/31
16-19 år	19	0/0	3/16	1/18
Total	197	16/4	18/163	23/170

Som det kan ses af disse tal, er der for fædrenes vedkommende *mindst* arbejdsløshed hos den dansk-sprogede gruppe med 3% af 69, efterfulgt af den dobbelt-sprogede gruppe med 6% af 52. Procentvis *størst* arbejdsløshed er der hos den grønlandsk-sprogede gruppe, der tæller 17% af 76. For mødrenes vedkommende er der her *mindst* arbejdsløshed hos de dobbelt-sprogede med 4% af 52, efterfulgt af de dansk-sprogedes mødre med 10% af 69. Igen er den *største* arbejdsløshed at finde hos den grønlandsk-sprogede gruppe med 18% af 76 for

mødrenes vedkommende. Den største forskel mellem forældrenes arbejdssituation er at finde hos den dansk-sprogede gruppe med 3% af 69 fædre uden arbejde mod 10% af 69 mødre uden arbejde, hvilket kan skyldes, at flere mødre i denne gruppe opholder sig i Grønland som ledsager for en mand, der er tilkaldt arbejdskraft.

Opdeling i sproglig baggrund er her valgt som selv-identifikation til kulturelt tilhørsforhold.

Hvad angår inddeling i sociale grupper, er Socialforskningsintitutts såkaldte 5-trins SFI-inddeling (Hansen, 1984) blevet anvendt i nærværende. En inddeling, der for det første som inddelingskriterie tager udgangspunkt i dels **stillingsbetegnelse** (hvad individet arbejder som), **uddannelsesvarighed** (hvorvidt individet er uddannet eller ej og hvor længe) samt det, at der tages højde for i hvor høj grad individet i sin position har kontrol over eget og/eller andres arbejde. For det andet er SFI-inddelingen den mest hensigtsmæssige i nærværende sammenhæng med dens synkrone aspekt, dvs. hvordan billedet ser ud *lige her og nu*, da det drejer sig om et nedslag i en udvalgt gruppe menneskers liv på et bestemt tidspunkt og ikke om en længerevarende (longitudinal) undersøgelse, der strækker sig over flere år. Inddelingen efter denne model af forældrenes job/uddannelse viser, at de tre lingvistiske grupper af respondenter hierarkisk fordeler sig således, at flest forældre til den dansksprogede gruppe er koncentreret i kategorien med de højest betalte stillinger og med længst varende uddannelsesbaggrund. Herefter følger forældrene til den dobbeltsprogede gruppe og i den laveste indkomstgruppe med kortest uddannelsesbaggrund og/eller flest ufaglærte befinder forældrene til den grønlandsk-sprogede gruppe sig. Samme mønster gør sig gældende i undersøgelser om sundhed og levevilkår i Grønland (Bjerregaard et al., 1995; Pedersen, 1997), selvom en anden 6-trins model er anvendt der. Ovennævnte socialgruppeinddeling vil i de følgende gruppeinddelinger indgå implicit.

Adgang til audio visuelt udstyr

På trods af de sociale forskelle, har så godt som alle respondenter bred adgang til det mest gængse AV-udstyr.

I spørgsmålet om, hvorvidt de unge har fjernsyn eller ej oplyser alle, at de har adgang til fjernsyn. 33% af alle 197 oplyser, at de har ét fjernsyn, mens 66% har mere end ét fjernsyn. Ser vi på fordelingen af fjernsyn blandt de unge, der har oplyst, at de har mere end ét, er gennemsnittet 2 fjernsyn blandt de 12-19 årige grønlandsk-sprogede piger/kvinder og de 16-19 årige unge grønlandsk-sprogede mænd. Resten af grupperne har i gennemsnit 3 fjernsyn hver – i alt drejer det sig om 350 fjernsyn fordelt på 130 unge.

På spørgsmålet "*Hvad har du selv hjemme?*" er der klar forskel ved sammenligning af dels pigernes og dels drengenes ejendele såvel som der er forskel, når man sammenligner sproggrupperne indbyrdes⁷:

TABEL 3:

Gruppe M = dreng K = pige N = antal	Radio %	Walkman %	Bånd- optager %	CD %	TV %	Video %	PC %
Grl.spr. M/K:12-15 (N = 46)	M/K 79/50	M/K 54/55	M/K 67/64	M/K 63/77	M/K 38/36	M/K 38/27	M/K 25/9
Grl.spr. M/K:16-19 (N = 30)	77/88	50/63	59/100	77/100	41/13	41/0	14/13
Da.spr. M/K: 12-15 (N = 38)	86/88	76/88	76/100	95/88	90/59	67/41	62/29
Da.spr. M/K:16-19 (N = 31)	94/79	82/50	88/79	82/93	82/64	82/36	71/21
Dobb.spr. M/K:12-15 (N = 33)	81/88	94/76	88/88	94/88	63/53	44/41	56/24
Dobb.spr. M/K:16-19 (N = 19)	88/91	100/73	100/100	88/91	75/82	63/45	25/27

Den mørkeste farve (i den dobbeltsprogede gruppe) indikerer, at procentvis lige så mange piger som drenge i dette tilfælde ejer en båndoptager. Den næstmørkeste farve viser, at det er drengene i de markerede felter, der procentvis dominerer i ejerskabet af de enkelte AV-midler. Markant drejer det sig om TV, video og PC, mens pigerne dominerer i de lyseste felter, hvor det drejer sig om at eje radio, walkman, båndoptager og CD. Procentvis er det de dansksprogede og dobbeltsprogede i nævnte rækkefølge, der er de mest veludrustede m.h.t. ovennævnte AV-udstyr. Procentvis er der et stort spring mellem den grønlandsksprogede gruppe på den ene side som den dårligst udrustede og den dansksprogede og dobbeltsprogede på den anden side som den bedst udrustede i forhold til selv at eje AV-udstyr. På samme måde med drengene som de bedst udrustede i forhold til pigerne på tværs af alle grupper især m.h.t. at eje TV, video og PC.

I debatten om børn og unges ændrede medie- & kulturprofil, skriver bl.a. Kirsten Drotner (1995a:7), at

“... pigerne og de unge kvinder, som tidligere havde deres sociale forankring i hjemmet ... nu sammen med veninderne ‘erobrer’ de offentlige rum. Omvendt søger flere og flere drenge og unge mænd tilbage til hjemmet – med eller uden kammerater.”

Hermed menes, at drengene og de unge mænd er rykket hjem til TV- og computerskærmen, mens pigerne og de unge kvinder er optaget af forskellige fritidsaktiviteter udenfor hjemmet. Det kunne være én forklaring på fordeling-
 en af ovennævnte AV-udstyr i nærværende undersøgelse, men lad os se, om det
 hænger sammen med de unges selvrapporterede fritidsaktiviteter.

Fritid: Interesse eller beskæftigelse?

På grønlandsk er spørgsmålet i spørgeskemaet om fritidsinteresser formuleret
 som følger, efterfulgt af direkte dansk oversættelse:

Atuareernerup kingorna	sunna	sammisarisarpiuk?
Efter skole	hvad	beskæftiger du dig med?

Den danske formulering i spørgeskemaet lyder, efterfulgt af direkte
 oversættelse til grønlandsk:

Hvad	er dine fritids-	interesser?
Suut	sunngiffinni	soqutigisarisarpigit?

Som det fremgår er der spurgt om to forskellige ting på hvert sit sprog. I
 mundtlig tale ville det ikke betyde nogen forskel. Problemet opstår, når res-
 pondenten bliver stillet spørgsmålet skriftligt og forsøger at svare så ærligt/
 oprigtigt som muligt – spørgsmålet bliver derved taget for pålydende, hvilket
 svarene også afspejler. Mistanken om, at noget var galt opstod ved gennemgang
 af de usædvanligt mange svar fra de grønlandssprogede, der gik på husligt ar-
 bejde, børnepasning, hundepasning etc. som fritidsinteresse. D.v.s 23% af de
 grønlandssprogede 12-15 årige piger samt 25% af de grønlandssprogede pi-
 ger i alderen 16-19 år oplyser, at de passer børn, hunde, arbejder eller rydder
 op hjemme mod 8% drenge i alderen 12-15 år. Ingen af de dansksprogede 12-
 19 årige eller dobbeltsprogede i alderen 16-19 år oplyser om lignende beskæf-
 tigelser. Derimod oplyser 18% af de dobbeltsprogede piger om samme forhold
 mod 6% drenge i samme gruppe.

Overordnet appellerer den danske formulering til det subjektivt vurderen-
 de svar, mens den grønlandske formulering appellerer til et konkret svar om
 fritids**beskæftigelse** – ikke fritids**interesse**. Det forbehold skal tages i tolk-
 ning af svarene.

Af de 197 unge, jeg tager udgangspunkt i, har 30 (eller 15%) svaret, at de
 ingen fritidsinteresser/-beskæftigelse har, mens 87 (eller 44%) har svaret, at de
 dyrker idræt. 90 (eller 46%) af de 197 respondenter har svaret på det åbne
 spørgsmål “Andet?”. Disse svar kan groft opdeles i 4 kategorier :

1. 37% går tur/er ude; er sammen med familie & venner :

Procentvis er der i denne gruppe flest grønlandssprogede og dobbeltsproge-
 de piger mellem 12-15 år (32% og 29%). Det at gå tur eller være ude med ven-

nerne – op og ned ad de befærdede veje har igennem tiderne været en yndet aktivitet overalt i Grønland, hvilket kan forklares med, at der ikke findes så mange andre mødesteder end lige der – det kan til en vis grad sammenlignes med de café-miljøer, vi kender i dag. I litteraturen er denne aktivitet beskrevet i både skønlitteraturen og i lyrikken; første gang antydningssvis beskrevet i 1914 i den først udgivne grønlandske roman, Mathias Storchs *Singnagtuga*⁸:

*“..om efteråret, ved skumringstid er der utroligt smukt i Nuuk og der er næsten altid stille vejr. Ved den tid er de unge **vældig glade for at trække frisk luft på vejene.**” (frit oversat og min fremhævelse, BKP)*

2. 20% dyrker ikke skemalagt motion:

I denne kategori dominerer de dansksprogede drenge mellem 12 og 15 år, dvs. 29% mod kun 12% af pigerne i deres egen gruppe. 19% af de dobbeltsprogede drenge mellem 12 og 15 år dyrker ikke skemalagt motion mod ingen af pigerne i denne gruppe. Blandt de grønlandssprogede har 9% af de 16-19 årige drenge oplyst om denne aktivitet, mens ingen af pigerne i denne gruppe figurerer her – 8% af de 12-15 årige drenge mod 5% af de 12-15 årige piger i denne sproggruppe beskæftiger sig ligeledes med ikke skemalagt motion.

3. 14% arbejder, passer børn, passer hunde, husligt arbejde:

Her er det de grønlandssprogede piger uanset alder, der dominerer, dvs. 25% mod 18% dobbeltsprogede piger i alderen 12-15 år. I denne kategori figurerer ingen dansksprogede eller dobbeltsprogede mellem 16-19 år.

4. 13% underholder sig med computer, video-film:

Den dominerende gruppe i denne kategori er de dansksprogede drenge mellem 12-15 år, dvs. 29% – ingen piger fra denne gruppe. 24% af de dansksprogede drenge mellem 16-19 år figurerer her, men ingen af pigerne fra denne gruppe. Omvendt er det hos de dobbeltsprogede, hvor 9% af pigerne mellem 16-19 år mod ingen af drengene i samme aldersgruppe underholder sig med computer og videofilm. Af de bilinguale drenge, er det 6% af de 12-15 årige, der figurerer i denne kategori. Ingen af de grønlandssprogede har oplyst om disse aktiviteter.

Opsummerende kunne man sige, at Drottners antagelse (1995a) med hensyn til at drengene søger hjem til computerne og videofilmene, mens pigerne søger ud i det offentlige rum, til en vis grad passer med disse respondenter i det tilfælde, hvor de grønlandssprogede piger går meget tur og bruger en del af deres tid med vennerne, mens især de dansksprogede drenge sidder hjemme ved skærmene. Der viser sig dog ikke et klart mønster. Blandt disse respondenter er der en bred vifte af forskellige typer af interesser på tværs af køn, alder og sproglig baggrund.

Læsevaner

På linie med den danske bogdropperdebat i 1980'erne (se note 1) udtrykker man i Grønland til stadighed bekymring for de unges gradvist manglende interesse for bøger, især grønlandsk litteratur, siden TV's fremkomst i 1970'erne og videoens fremkomst i begyndelsen af 1980'erne. Debatten i Grønland har været præget af angst for, at det grønlandske sprog ville blive fortrængt af fremmede sprog⁹ som følge af den massive mediepåvirkning; en bekymring over, at danske bøger foretrækkes fremfor grønlandske; at der ikke bliver skrevet så meget grønlandsk litteratur; at den grønlandske litteratur ikke er tidssvarende i forhold til de grønlandske børn og unges ændrede behov og ønsker. For at råde bod på den drastiske mangel på interesse for grønlandsk litteratur har man ved Atuakkiorfik (Det grønlandske forlag) taget initiativ til at danne en bogklub *Qulleq*, der nu har ca. 800 medlemmer. Derudover er der initiativtagere blandt forfatterforeningens medlemmer, det hjemmestyreejede bogforlag Atuakkiorfik og det privatejede bogforlag Atuagkat (som tillige er den største og ældste boghandel i Grønland), Atuarta (en forening der har til formål at opmuntre til interesse for grønlandsk litteratur). Hjemmestyrets Direktorat for Kultur, Uddannelse og Kirke har den 25. marts 1998 nedsat en litteraturgruppe, der *"...is going to take care of the preliminary drafting of the legislation about literature and prepare for the foundation of a Council of Literature, which in cooperation with the future Council of Culture, must advise the Minister of Culture, Education and the Church about concerns relating to literature"* (Poul Møller, 1998:27). Litteraturundersøgelsen, der skulle iværksættes er nu stillet i bero på grund af afslag på bevilling (300.000 kr.) ved Hjemmestyrets efterårssamling 1998. Ud fra min bedste overbevisning må man forvente, at der til den kommende litteraturundersøgelse inkluderes en undersøgelse af husstandsforhold og faget grønlandsk i folkeskolen, idet læsevaner i høj grad afhænger af fysiske rammer for læsning såvel som læseopdragelse i skole og hjem: Bliver folkeskoleeleverne trænet i aktiv læsning; opmuntres de til nysgerrighed og engagement i læsningen og hvordan? Er der belæg for, at grønlandskundervisningen overvejende foregår ud fra forældede pædagogiske principper med højt læsning og diktat? Er der belæg for, at sproget grønlandsk er et fortællesprog/dramatisk sprog snarere end det er præget af litterær tradition? Har hjemmet de fysiske rammer, der muliggør, at den enkelte kan sætte sig ned og læse en bog i ro – er der mulighed for at trække sig tilbage i sit eget rum¹⁰?

En af de genkommende klager fra unge selv i Grønland er, at den grønlandske litteratur i for høj grad handler om fortiden, fanger-kulturen, som de unge i dag har svært ved at forholde sig til og forstå. De savner genkendelsen/identifikationen, de store følelser, spændingen, gyset, det sjove etc. nøjagtig som andre unge i verden omkring dem¹¹.

På spørgsmålet "hvor ofte låner du på biblioteket?" har 42% af de 197 unge oplyst, at de ikke låner bøger på biblioteket, 32% at de aldrig læser bøger, der ikke er lektier. Fordelt på køn ser det således ud i procent:

TABEL 4:

Gruppe	Antal	Låner ikke bøger	Læser ikke bøger
Piger:			
12-15 år	(56)	46%	29%
16-19 år	(33)	36%	27%
Drenge:			
12-15 år	(61)	31%	31%
16-19 år	(47)	55%	19%

Bortset fra tallene for de 12-15 årige drenge, indikerer ovennævnte, at det, ikke at låne bøger på biblioteket, ikke nødvendigvis betyder, at der ikke læses bøger for fornøjelsens skyld.

Ser vi på tallene ud fra den sproglige baggrund, er den procentvise andel af unge, der *ikke læser bøger* størst blandt de grønlandssprogede piger i alderen fra 12-15 år (41%) og 16-19 år (50%), de grønlandssprogede drenge i samme aldersgrupper (42% og 41% hhv.); de dansksprogede drenge i alderen 16-19 år (41%) samt de dobbeltsprogede drenge fra 16-19 år (50%). De flittigste boglæsere er de dansksprogede drenge (33%) og piger i alderen 12-15 år (35%), der oplyser, at de enten læser flere gange om ugen eller næsten hver dag. Det svarer godt til andre undersøgelser, der påpeger at læselysten viger med alderen (Drotner 1995). Et andet forhold er, at der er langt flere bøger at vælge imellem for de dansksprogede end for de grønlandssprogede. Resten af grupperne ligger mellem 6% for de dansksprogede 16-19 årige drenge og 29% for de dobbeltsprogede 12-15 årige pigers vedkommende, der læser enten flere gange om ugen eller næsten hver dag.

Opsummerende kan siges, at de mindst ivrige læsere er at finde i den grønlandssprogede gruppe, som kan forklares med manglen på relevant litteratur for målgruppen.

Hvilke slags bøger?

Den eneste gruppe, der ikke læser romaner, er de dansksprogede 16-19 årige drenge, som til gengæld prioriterer fagbøger højt (24%).

Nedenstående tal omregnet i procent, viser at det er de dansksprogede piger fra 12-15 år (41%) og 16-19 år (43%) med de dobbeltsprogede piger i alderen 16-19 år som topscorere (55%), der er de flittigste romanlæsere. Procentvis lavest (som romanlæsere) ligger de grønlandssprogede piger i alderen 12-15 år (9%). Blandt de grønlandssprogede er der procentvis flere drenge end piger i begge aldersgrupper, der læser romaner, hvilket er overraskende i forhold til den almindelige opfattelse, at piger er mere til 'ord', drenge til 'billeder' (se Drotner, 1995:27).

TABEL 5:

	total	låner ikke	romaner	digte	computer	fagbøger	andet
G/M/12-15	(24)	38%	17%	0%	8%	0%	17%
G/M/16-19	(22)	32%	27%	5%	9%	0%	14%
D/M/12-15	(21)	29%	10%	0%	10%	10%	43%
D/M/16-19	(17)	29%	0%	0%	0%	24%	12%
B/M/12-15	(16)	19%	13%	0%	25%	6%	44%
B/M/16-19	(8)	38%	38%	13%	0%	13%	13%
G/K/12-15	(22)	45%	9%	5%	0%	0%	18%
G/K/16-19	(8)	25%	13%	0%	0%	0%	38%
D/K/12-15	(17)	18%	41%	6%	0%	6%	47%
D/K/16-19	(14)	7%	43%	7%	0%	36%	57%
B/K/12-15	(17)	35%	18%	6%	0%	6%	41%
B/K/16-19	(11)	18%	55%	0%	0%	18%	36%

G= grønlandssprogede; D= dansksprogede; B=dobbeltsprogede (bilinguale)

Fagbøger står også højt på listen hos de dansksprogede piger mellem 16-19 år (36%), hvilket skal ses i lyset af, at det typisk vil være gymnasieelever, der har brug for disse til at løse opgaver, hvilket 'andet'-svarene også viser. Der kan således ikke udledes, at de er mere fagligt orienterede af lyst end de andre grupper.

Kun drengene, bortset fra de dansksprogede og de dobbeltsprogede 16-19 årige, har oplyst, at de låner computerbøger – procentvis flest dobbeltsprogede drenge mellem 12-15 år (25%) mod 8-10 % i de andre drengegrupper.

Digte har ikke den store interesse generelt, men der er dog en procentvis større andel, der læser digte blandt pigerne, hvilket ikke er overraskende.

Alle grupper har oplyst, at de læser andet, end de svarmuligheder vi har givet. Gysere, splatter og action-bøger (Stephen King og Dennis Jürgensen nævnes som yndlingsforfattere blandt de 12-15 årige drenge) er gennemgående populære, ligesom tegneserier er det især hos drengene, hvilket spørgsmålet om specifik tegneserielæsning også viser (nedenfor). Pigerne nævner også, udover gysere, kærlighedsromaner, astrologi, 'om det okkulte' og ungdomsbøger som 'andet'-svar. Enkelte af de grønlandssprogede og dobbeltsprogede piger i 12-15 årsalderen nævner 'grønlandske bøger' og overraskende nok Ole Brandt, som i 1970'erne op til Hjemmestyrets indførelse, var en meget populær forfatter, der skrev om de brave forfædre, deres mod og vilje til at stå igennem en hvilken som helst krise med deres intelligens, fremsynethed og stolthed! Overraskende, fordi mit indtryk er, at de unge tager afstand fra de 'gamle' forfattere med al deres fortidssvælgen.

Avislæsning

I Grønland er der to landsdækkende aviser: *Atuagagdliutit/Grønlandsposten* (AG), der udkommer tirsdag og torsdag og *Sermitsiaq*, der udkommer om fredagen. Aviserne udkom første gang hhv. 1861 og 1957. Dertil er der en ugentlig lokalavis i de fleste kommuner. I Nuuk er der endvidere mulighed for at få flyfriske aviser fra Danmark og udlandet, når vejret tillader det. Ser vi på tallene for avislæsning, er den procentvis største andel af unge, der **læser avis næsten hver dag**, at finde blandt de 16-19 årige drenge (40%):

M/12-15 år	M/16-19 år	K/12-15 år	K/16-19 år
34%	40%	23%	18%

Der er med andre ord en markant forskel på pigers og drenge avislæsning, både på tværs af køn og aldersgrupper. Drengene generelt er flittigere avislæsere end pigerne. Indenfor drengegruppen er det de 16-19 årige, der er de flittigste avislæsere, mens det indenfor pigegruppen er de 12-15 årige.

Tager man den sproglige baggrund med, er det de *dansksprogede drenge* mellem 12-15 år (43%) og 16-19 år (41%), der er de flittigste avislæsere.

Den procentvise andel af unge, der **aldrig læser avis** viser, at der er flest kvinder mellem 16-19 år. Hvorvidt tallet er stort eller ej er vanskeligt at vurdere, idet der ikke er tidligere undersøgelser at sammenligne med, men umiddelbart overrasker det mig, at den procentvise andel af unge, der ikke læser avis er så stor:

M/12-15 år	M/16-19 år	K/12-15 år	K/16-19 år
28%	21%	27%	30%

Splittes respondenterne op i køn, aldersgruppe og sproglig baggrund, er det især de dansksprogede piger mellem 12-15 år, der aldrig læser avis, dvs. 47%. Specifikt har kun 10 ud af 197 oplyst, at de læser AG og *Sermitsiaq* i det åbne spørgsmål om hvilke slags ugeblade, de læser. Ser man på indholdet af disse landsdækkende aviser, kan det ikke undre, at interessen ikke er større – der er hverken tænkt på unge eller børn som målgruppe.

Ugeblade

Hvis det forekommer træt med avislæsningen, er der til gengæld en flittig læsning af ugeblade (familie- og kvindeugeblade)¹², ungdomsmagasinerne *Vi Unge* og *Mix* – der læses ikke kun ét blad, men mange forskellige, som følgende tal viser. De markerede felter angiver hvilken gruppe, der læser en given kategori mest:

TABEL 6:

	Total	viunge/ mix	se&hør hjemmet	femina etc	anders and	uge- avisen	AG	Sermitsiaq	
Drenge:									
G/12-15	(24)	25%	0%	0%	0%	4%	25%	4%	4%
G/16-19	(22)	9%	23%	5%	0%	0%	18%	18%	14%
D/12-15	(21)	19%	5%	5%	0%	14%	14%	0%	0%
D/16-19	(17)	12%	12%	18%	6%	0%	12%	6%	6%
B/12-15	(16)	38%	6%	6%	0%	19%	13%	6%	6%
B/16-19	(8)	13%	13%	13%	0%	13%	0%	0%	0%
Piger									
G/12-15	(22)	41%	0%	5%	0%	5%	36%	5%	5%
G/16-19	(8)	0%	0%	38%	13%	13%	13%	0%	13%
D/12-15	(17)	76%	6%	29%	12%	24%	18%	0%	0%
D/16-19	(14)	14%	21%	50%	57%	0%	0%	14%	14%
B/12-15	(17)	65%	18%	24%	12%	12%	12%	0%	0%
B/16-19	(11)	36%	9%	73%	64%	0%	9%	0%	0%

G= grønlandssprogede; D= dansksprogede; B=dobbeltsprogede

Ungdomsmagasinerne *Vi Unge* og *MIX* er som forventet de absolut foretrukne med 60 læsere af 197 – især hos 76% af de dansksprogede piger mellem 12-15 år og 65% af de dobbeltsprogede piger i samme aldersgruppe. Herefter kommer familie-/billedugebladene *Hjemmet*, der i optællingen her er slået sammen med *Familiejournalen*, *Billedbladet* og *Søndags B.T* med 35 læsere af 197, som det næstpopulæreste ugeblad med de dansksprogede og dobbeltsprogede piger i aldersgruppen 16-19 år som de flittigste læsere. På tredjepladsen kommer den lokale husstandsomdelte *Ugeavisen* med 32 læsere af 197. Denne er mest populær hos de grønlandssprogede piger (36%) og drenge (25%) mellem 12-15 år. En vilkårlig rundspørge blandt (grønlandssprogede) unge viste, at det, der læses i *Ugeavisen*, især er TV-programmet, Kulturhuset Katuaqs annoncer om kommende film og arrangementer og 'Opslagstavlen' med oplysninger om køb, salg, fremlysning/efterlysning, jobtilbud o.lign. – og ikke mindst kryds & tværs-siden. På en fjerdeplads ligger billedugebladet *Se & Hør* og tegneseriemagasinet *Anders And & Co.* med h.h.v 18 og 16 læsere blandt de 197 unge og til slut de landsdækkende aviser *AG* og *Sermitsiaq*, hver med kun 10 læsere. Dvs., først og fremmest er det blade, der henvender sig primært til ungdommen, dernæst sladderstof med 'de kendte' udefra efterfulgt af lokalstof og i bunden ligger det landsdækkende stof, som i øvrigt ikke er så landsdækkende endda. Redaktionerne ligger i Nuuk, hvilket stoffet generelt også bærer præg af.

En sammenligning af tallene for litteraturlæsning og ugebladslæsning viser for den grønlandssprogede gruppes vedkommende, at læsning af blade procentvis ligger højere end læsning af skønlitteratur. Manglen på læselyst af skønlitteratur hos den grønlandssprogede gruppe kan skyldes de spørgsmål om manglende litterær tradition, jeg var inde på ovenfor, spørgsmål som endnu ikke er undersøgt og som falder udenfor rammen af nærværende artikel. Bliver vi i den tankebane, kan det ikke undre, at interessen for ugeblade procentvis ligger højere end interessen for skønlitteratur. De kulørte ugeblade og magasiner har en opbygning, som minder om opbygningen af den mundtlige fortælletradition – som mange små blokke, der kan udvides og indskrænkes efter publikums behov¹³. Dertil kommer de aspekter, som Klitgaard Poulsen (1995) også er inde på; billeddynamikken; billedbladenes let fattelige sprog; genkendelse af indhold fra andre medier (film og fjernsyn); indirekte anvisninger til opbygning af livsstil; social kontakt ved bytning af blade etc. Endvidere henviser Klitgaard Poulsen (1995) til Peter Sepstrup's *Læserapport 25, 1992*, der i sin analyse gør opmærksom på, at *“ugebladsbranchen tilbyder de læsesvage og informationssvage dele af befolkningen en måde at holde sig ajour med samfundsudviklingen på. De trykte medier, der henvender sig til de ikke så godt læsende dele af befolkningen, sikrer, at deres læseevne vedligeholdes”* (K. Poulsen, 1995:18). Dvs. at de læsesvage grønlandssprogede på den måde kommer til at vedligeholde deres læseevne i dansk – ikke grønlandsk.

Tegneserielæsning

Spørgsmålet *“Hvor tit læser du tegneseriehæfter”* giver følgende procenter, fordelt på køn og alder:

TABEL 7:

Gruppe	aldrig	flere x/md.	1 x/ugen	næs. hver dag
M/12-15 år	15%	23%	11%	51%
M/16-19 år	32%	28%	9%	26%
K/12-15 år	30%	32%	9%	23%
K/16-19 år	39%	18%	9%	21%

M = drenge; K = piger

Heraf ses, at de flittigste tegneserielæsere er at finde blandt de 12-15 årige drenge med hele 51%. Den største procentandel, der *aldrig* læser tegneseriehæfter har de 16-19 årige piger med 39%. Generelt ser det ud til, at drengene er flittigere tegneserielæsere end pigerne. Tages den sproglige baggrund med i betragtning, er det de dansksprogede og dobbeltsprogede drenge mellem 12-15 år med en procentandel på hhv. 52 og 56, der er de flittigste tegneserielæsere, men de grønlandssprogede drenge på 12-15 år er også godt med, ca.

halvdelen af denne gruppe læser disse næsten hver dag. I dette tilfælde følger drengene traditionen tro med at være 'billedslugere' (Birgitte Tufte's udtryk, 1987:113).

Biograf

Det traditionelle syn, på tværs af grænser, er at drenge foretrækker action film, mens piger foretrækker kærlighedsfilm. Som det vil fremgå af det følgende, er det ikke tilfældet blandt respondenterne i Nuuk. En rigtig biograf, i europæisk forstand, fik Nuuk med indvielsen af Kulturhuset Katuaq den 15. februar 1997, eller rettere sagt den 28. februar, da filmatiseringen af Peter Høegs roman *Frøken Smillas Fornemmelse for Sne* havde premiere. Siden fulgte en biograf i Ilulissat i foråret 1998 og senest en biograf i Sisimiut. Herefter er der i Katuaq vist adskillige nye film, som i det første år, i følge Jan Kløvstad, direktør for Katuaq, i perioden 15. Februar – 31. December 1997 i gennemsnit har haft 990 besøgende pr. film – 138 besøgende pr. forestilling. Dvs, at hver eneste indbygger i Nuuk i løbet af 1997 har været i biografen 5 gange. Hidtil har publikumsrekorderne været i forbindelse med *Titanic* (7066 biografgængere, 11 års grænse), *Lysets Hjerter* (6397 biografgængere, 15 års grænse) og *Smillas fornemmelse for sne* (6200 biografgængere, 15 års grænse)¹⁴. Videoudlejningsbranchen oplyser, at der har været nedgang i udlejning af film siden biografens indvielse, men at man på længere sigt regner med en stigning i leje/salg af videofilm, fordi biografen er med til at øge interessen for film – også hos det publikum, der aldrig har sat deres ben i en videoforretning. De første spillefilm blev vist i Grønland i 1921 og herefter i de lokale forsamlingshuse – 35mm film nedkopieret til 16mm. I 1985 fandtes 90 forevisningssteder med ca. 2-4 forestillinger pr. uge med flest nordiske og amerikanske underholdnings- og actionfilm¹⁵. Den grønlandske forfatter og maler Hans Lynge beskriver, hvad man nok må kalde den første "walk-in" filmforevisning:

“... sommer i [19]22 var McMillan her med sine to hvide ekspeditionsskibe. De lå fortøjet lige uden for stranden i Kolonihavnen, og havde man lyst, kunne man i de stille sommeraftener sidde i stranden og se levende billeder på skibets sejl, der blev spændt og brugt som skærm.” (Lynge, 1977:16).

Biografbesøgene og dermed besøgene til forsamlingshusene, der i høj grad var afhængige af entréindtægter fra filmforevisningerne, gik drastisk ned med økonomiske problemer til følge, da lokal-TV blev indført og videoen gjorde sit indtog i 80'erne. Forsamlingshusene bruges i dag mange steder til bingo-spil de fleste aftener.

Videofilm: Videofilm-udlejning

Nuuk har i alt 4 video-udlejningsforretninger. En ansat ved den største videoforretning i byen (som også er Grønlands største) oplyser, at de har over 4.000

forskellige videotitler. En af de mindste forretninger oplyser, at de har ca. 850 forskellige videotitler. En videoforretnings-ejer, der har forhandlet med køb, salg og leje af video, siden videoen kom til landet i begyndelsen af 80'erne fortalte mig, at han skønnede, at der *minimum* udlejes 600 videofilm pr. dag i hele Nuuk. Pr. uge bliver det til mindst 4.200 videofilm til en befolkning på 13.286 (heraf er 1.295 unge mellem 12-19 år). Priserne ligger forskelligt fra 10 kr. til 40 kr. pr. lejet film, hvilket må siges at være billigere i forhold til en biografbillet, der i Nuuk koster mellem 25 kr. og 60 kr.

I forbindelse med et tværnationalt WHO forskningsprogram om sundhed blandt unge (King et al., 1996), er Grønland som et af de 25 lande deltager. Johan Michael Pedersen (1997:34) har foretaget en undersøgelse under titlen *Sundhedsadfærd blandt grønlandske skolebørn*, hvor han bl.a. når frem til at:

- 40% af alle skolebørn mellem 11 og 17 år ser video 1-3 timer om ugen
- 32% af gruppen ser 4-6 timer eller mere om ugen
- blandt gruppen af 15 årige, topper de grønlandske skolebørn internationalt i videokigning, idet 37% af pigerne og 53% af drengene ser video mindst 4 timer om ugen

Der er ikke taget højde for manglen på biografer i Grønland eller gjort forsøg på at sammenligne tallene med frekvensen af biografgænger i internationalt. På den måde hænger oplysningerne sensationslystent i luften, revet ud af deres sammenhæng.

De 12-19 åriges videofilm-præferencer

Spørgsmålet i spørgeskemaundersøgelsen lyder "*hvad kan du bedst lide at se på video?*" med 13 svarmuligheder, hvoraf et er et åbent "andet"-spørgsmål. Følgende liste viser drengenes og pigernes forskellige præferencer i hierarkisk rækkefølge. Procenterne viser andel i forhold til gruppens antal:

M/12-15 år	K/12-15 år	M/16-19 år	K/16-19 år
1. Action (80%)	1. Kærlighed (80%)	1. Action (77%)	1. Kærlighed (85%)
1. Gyser (74%)	2. Komedier (73%)	2. Komedier (66%)	2. Komedier (73%)
1. Thrillers (67%)	3. Action (71%)	3. Science fiction og thrillers (60%)	3. Thrillers (67%)
1. Komedier (66%)	4. Gyser (68%)	4. Gyser (53%)	4. Action (64%)
1. Splatter (46%)	5. Thrillers (59%)	5. Dokumentar (49%)	5. Gyser (61%)
2. Science Fiction (44%)	6. Eventyr (54%)	6. Splatter (40%)	6. Dokum. (39%)
3. Karate (41%)	7. Science fiction (52%)	7. Eventyr (39%)	7. Eventyr (36%)
4. Eventyr (39%)	8. Dokumentar (48%)	8. Tegnefilm (32%)	8. Sc.fiction (33%)
5. Dokumentar (28%)	9. Splatter (34%)	9. Kærlighed (28%)	9. Tegnefilm (24%)
6. Tegnefilm (25%)	10. Tegnefilm (30%)	10. Karate (17%)	10. Splatter (21%)
7. Kærlighed (16%)	11. Karate (14%)		11. Karate (15%)
8. Børnefilm (2%)	12. Børnefilm (4%)		12. Børnefilm (3%)

Som det kan ses af ovenstående er pigerne på tværs af aldersgrupper helt traditionelt enige om, at kærlighedsfilm ligger på førstepladsen ligesom drengene på tværs af aldersgrupper er enige om, at det er action-film, der ligger på en førsteplads. Kærlighedsfilm er end ikke blandt de 10 mest populære filmgenrer hos de 12-15 årige drenge, mens genren lige når ind på en 9. plads hos de 16-19 årige drenge. Hvis vi omvendt ser på den mest populære genre hos drengene, action film, er disse placeret indenfor de 4 mest populære film genrer hos pigerne.

Som det kan ses er komedier den næst mest populære genre hos alle grupperne (se Jerslev, 1989), undtagen hos de 12-15 årige drenge, der har placeret den som nummer 4. Horror, splatter og thrillers er blandt de 5 mest populære hos alle grupperne. Dokumentar film, defineret som *en filmatiseret version af noget, der er sket i virkeligheden*, er mest populær hos gruppen af 16-19 årige, så længe, der ikke tages udgangspunkt i sproglig baggrund.

Tages der udgangspunkt i sproglig baggrund, udover køn og alder, sker der en røkering af rækkefølgen for videopræferencer :

TABEL 8: 12-19 åriges video-film præferencer fordelt på køn, aldersgruppe og sproglig baggrund

Genre	G/M/ 12-15	D/M/ 12-15	B/M/ 12-15	G/K/ 12-15	D/K/ 12-15	B/K/ 12-15
Dokumentar	42%	5%	38%	79%	12%	53%
Action	79%	90%	69%	73%	59%	82%
Kærlighed	17%	19%	13%	14%	59%	24%
Komedie	58%	71%	69%	64%	76%	82%
Horror	79%	67%	75%	68%	53%	82%

Genre	G/M/ 16-19	D/M/ 16-19	B/M/ 16-19	G/K/ 16-19	D/K/ 16-19	B/K/ 16-19
Dokumentar	73%	12%	63%	75%	29%	27%
Action	72%	76%	75%	88%	50%	64%
Kærlighed	36%	24%	25%	63%	86%	100%
Komedie	64%	65%	75%	75%	64%	82%
Horror	59%	53%	0%	63%	57%	64%

G= grønlandsksproget; D= dansksproget; B= dobbeltsproget (bilingual)

M= mand; K= kvinde

Som det kan ses, sker der et skift i præferencerne, når den sproglige baggrund inddrages.

Hvis vi fokuserer på dokumentar genren, viser det sig, at de grønlandssprogede og de dobbeltsprogede prioriterer genren højt, mens den dansksprogede gruppe prioriterer den lavt. Der hersker dog en vis usikkerhed med hensyn til, hvordan respondenterne definerer *dokumentarfilm*, men i følge bemærkningerne i det åbne svar såvel som informanternes forklaring på spørgsmålet om, hvordan de opfatter dokumentarfilm på vores interviewrejse i Grønland, ligger det lige for at antage, at dokumentar opfattes som en filmatiseret version af non-fiktive begivenheder.

Det ligger på linie med den grønlandske fortælletradition, hvor man bestræber sig på at holde sig tæt til faktiske begivenheder, hvad enten det er spørgeshistorier eller andre sælsomme beretninger – en god fortælling er en fortælling, der holder sig tæt til faktiske begivenheder fortalt på en engagerende måde.

En anden overraskelse er, at action-film prioriteres højt hos de grønlandssprogede og dobbeltsprogede piger med en 1.- 3. plads mod en 4. og 5. plads hos de dansksprogede piger. Generelt knyttes action-film til “de skrappe drenge”, som Tove Arendt Rasmussen beskriver det i sin artikel “Actionfilm og drengekultur” (1989). I den artikel giver Rasmussen nogle bud på, hvorfor action-film appellerer til “de skrappe drenge”:

...Det er oplagt, at action-filmens mandebilleder leverer et effektivt modspil ikke bare til skolen, men til værdierne i det kulturelle hegemoni generelt. Brugen af action-video er altså en form for social og kulturel opposition – et ønske om at se en “forbudt” mandlighed for fuld udblæsning (Rasmussen, 1989:225f).

Videre argumenteres der for, at sening af action-film samtidig er en reaktion mod den **stempling**, de unge drenge især i satellitbyen udsættes for af det omgivende samfund som værende “...mere problematiske, kriminelle og voldelige end andre unge” (op.cit.227). **Hævntemaet** i action-filmene “...repræsenterer en social fantasi, som på flere måder er relevant for de skrappe drenge...” (ibid.), dvs. dels en udageren via filmen i forhold til den oplevede krænkelse eller stempling på realitetsplanet, dels som en forsvarsmekanisme til genoprettelse af ligevægt mellem det at blive behandlet som objekt og selv fungere som subjekt (ibid.). Som et tredje bud nævnes action-filmens fremstilling af **idealkroppen**: “...Pubertetsdrengen kan spejle sig i den omnipotente mandlige idealkrop som et plaster på sin egen foranderlige, ukontrollable krop og usikre kønsidentitet...” (ibid.).

Passer disse antagelser til ‘mine’ respondenter eller ej? Hertil skal siges, at respondenterne fra nærværende projekt langt fra kan sammenlignes med ‘de skrappe drenge’ nævnt ovenfor – og man behøver ikke at være ‘skrap dreng’ for at kunne lide action-film. For det andet er det en interessant pointe, at især de grønlandssprogede og bilinguale piger i denne undersøgelse har prioriteret actionfilm så højt, helt imod vores forventninger. Efter at have fuldstændt den kvalitative interview-rejse, føler jeg mig mindre tilbageholdende med hensyn til at give nogle bud på, hvad der kan skyldes denne interesse for action film:

1. Hverdagen i Grønland kan ofte føles som en bevægelse i 'slow-motion'. Action film kan med sin dynamik og hurtige klip give en fornemmelse af at være i bevægelse, være på vej. Som eksempel kan nævnes, hvad en 15-årig pige i Upernavik, Nordgrønland, (okt. 1997) udtrykte om action-film under interviewundersøgelsen: *"Jeg kan lide, når det går rigtig hurtigt, sådan er jeg!"*. Samme pige, som havde ambitioner om at uddanne sig som journalist, ville gerne væk fra byen, rejse på efterskole i Danmark for at opleve og lære noget mere, hvis ikke faderen indirekte pressede hende til at blive i byen, og hvis ikke hun følte en sådan skyld ved, at skulle rejse væk fra bedsteforældrene, så længe de levede.
2. En væsentlig ting er, at action-film ikke har særligt komplicerede dialoger. En del af repondenterne forstår hverken de engelske replikker eller den danske undertekst. Man behøver ikke at være sprogligt begavet for at forstå handlingstråden/handlingstrådene i en actionfilm – det er snarere et spørgsmål om æstetisk fascination af høj fart, vold m.v. på skærmen.
3. Janice A. Radway (1984) har foretaget en undersøgelse af kvinders læsning af kærlighedsromaner. Hun påpeger at *"...romance reading was important to the (..) women (..) because the simple event of picking up a book enabled them to deal with the particular pressures and tensions encountered in their daily round of activities"* (Radway, 1984:86). Hun argumenterer for, at kvinderne i sin undersøgelse *"...finds it possible to select and construct romances in such a way that their stories are experienced as a reversal of the **oppression and emotional** abandonment suffered by women in real life"* (min fremhævelse, Radway, 1984:52). Med andre ord kan de opnå følelsesmæssig katarsis i Aristotelesk forstand ved at 'forsvinde' ind i kærlighedsromanen og derved formindske indre spændinger. Generelt har piger i Grønland mange pligter i hjemmet med pasning af mindre søskende, husligt arbejde og dertil et fritidsjob. De skal håndtere mange pres, der bliver pålagt dem i hverdagen. I følge resultaterne af førnævnte Johan Michael Pedersens undersøgelse af *Sundhedsadfærd blandt grønlandske skolebørn* (1997:53) topper især de 13 og 15 årige grønlandske piger internationalt, hvad angår stress symptomer, der er udløst af forventningspres fra omgivelserne. Det at se action film kunne således fungere på samme måde som kærlighedsromaner gør det for Radways kvinder, dvs. actionfilm kan tage noget af det overtryk, som de indre følelsesmæssige spændinger eller stress skaber hos disse piger – jvf. eksemplet med pigen fra Upernavik ovenfor.
4. Yderligere nævner Radway den patriarkalsk orienterede familie, hvor 'manden i huset' ofte ønsker, at ægtefællen skal se de samme programmer, som han vælger. Han bestemmer, hvad og hvornår, der skal ses tv (Radway, 1984:91f). I Grønland er opdragelsesmønsteret for piger og drenge generelt traditionelt i patriarkalsk forstand. På spørgsmålet *Hvem ser du mest video sammen med?* i spørgeskemaet, svarede 50% af respondenterne,

at de ser video sammen med venner og kærester (se tallene nedenfor). Dertil erfarede vi gennem interviewundersøgelsen, at mange af pigerne, især de 16-19 årige, som netop i den alder for alvor starter at danne kærestepar, oftest lod deres kæreste bestemme, hvad de skulle se på video.

Tidspunkt for videokigning

Spørgsmålet om, hvornår på dagen respondenterne ser videofilm giver følgende tal i procent:

TABEL 9: Hvornår plejer du at se video?

	morgen	eftermiddag	aften	nat
M/12-15 år	39%	51%	87%	43%
M/16-19 år	4%	26%	85%	72%
K/12-15 år	14%	55%	84%	52%
K/16-19 år	6%	30%	88%	67%

Der er ikke taget udgangspunkt i den sproglige baggrund, da tallene ikke udviser nogen væsentlig forskel på den led. Som det kan ses af tallene, er der større aldersmæssig forskel end der er kønsmæssig forskel på, hvilke tidspunkter der ses video. Dog ser de fleste, som forventet, mest video om aftenen. Den yngste aldersgruppes videokigning foregår mest om eftermiddagen og aftenen, mens den ældste aldersgruppe mest ser video om aftenen og natten.

Videosamvær

I spørgsmålet om hvorvidt de unge ser video alene eller sammen med andre, har hensigten været at finde ud af, om videoen er erstatning for kontakt med andre eller omvendt, om det er et medie, der skaber et fælles socialt rum. Det er klart, at en kvantitativ undersøgelse alene ikke tegner et reelt billede, men det kan give nogle fingerpeg (se tabel 10).

Selvom tallene for "ser video alene" er forholdsvis høje, især for drengegruppens vedkommende, betyder det ikke, at de altid ser video alene. Der er i spørgeskemaet mulighed for flere afkrydsninger, hvilket tallene også viser, at de har benyttet sig af. Alle drengegrupperne oplyser som forventet, at de ser mest video sammen med kammeraterne, bortset fra de dansksprogede drenge mellem 12-15 år, der i lige så høj grad ser video med forældrene. Hos pigerne ser det lidt anderledes ud; de er generelt lidt mere i familiens skød ved videokigningen. De grønlandsksprogede piger mellem 12-15 år ser mest video med forældre og søskende; de 16-19 årige grønlandsksprogede piger ser ligeså meget video med forældrene som med kammeraterne/kæresten; de dansksprogede piger mellem 12-15 år ser omtrent lige meget video med veninden/kæres-

ten som med forældre og søskende; samtlige af de dansksprogede piger mellem 16-19 år ser mest video med veninden eller kæresten; de dobbeltsprogede piger mellem 12-15 år ser mest video med forældrene, mens de 16-19 årige piger fra samme sproggruppe ser lige meget video med veninden/kæresten som med kammeraterne.

TABEL 10: Sammen med hvem ser du mest video?

Gruppe	Total	ser alene	m. forældre	m. søsk.	m. kamm.	m.ven/ -inde	i skolen
G/M/12-15	(24)	42%	54%	42%	67%	46%	8%
G/M/16-19	(22)	36%	41%	41%	68%	41%	18%
D/M/12-15	(21)	43%	62%	52%	62%	38%	24%
D/M/16-19	(17)	35%	18%	29%	59%	35%	0%
B/M/12-15	(16)	50%	44%	56%	81%	19%	19%
B/M/16-19	(8)	25%	38%	13%	50%	38%	0%
G/K/12-15	(22)	18%	59%	68%	50%	18%	9%
G/K/16-19	(8)	38%	50%	25%	50%	13%	0%
D/K/12-15	(17)	18%	53%	53%	35%	59%	12%
D/K/16-19	(14)	0%	7%	43%	71%	100%	0%
B/K/12-15	(17)	29%	65%	47%	41%	41%	12%
B/K/16-19	(11)	18%	45%	45%	64%	64%	18%

Ud fra respondenternes bemærkninger i forbindelse med spørgsmålet om de unges fritidsaktiviteter, forbindes video-kigning med socialt samvær og hygge såvel med kammeraterne, kæresten som med familien.

Til spørgsmålet om de unge taler med nogen om de video-film, de har set, svarer langt de fleste, at de taler med kammeraterne om dem. Video kan på den måde siges at blive brugt dels som en fælles referenceramme, dels til opfyldning af de unges fælles videnslager udover filmtitler og filmteknik. Livserfaring hentes delvist i de filmfortællinger, de oplever i form af temaer, rollemødder, problemløsning og adfærd. Det traditionelle familiemønster er i opløsning i Grønland som i resten af verden. Børn og unge kan ikke længere i samme grad som før finde deres rollemødder indenfor familiens rammer eller det nære miljø. Alle familiemedlemmer har travlt med hver sit; dagen er mere eller mindre skemalagt til sidste time – der er ikke meget plads til familiesamvær, hvor de enkelte medlemmer kan 'socialisere' hinanden. Gennem interviewundersøgelsen om børn og unges medievaner i den landsdækkende del, erfarede vi (Jette Rygaard og jeg), at der blandt vores informanter var en tendens til at finde rollemødder bl.a. i film og tv-serier som f.eks. *Melrose Place*, der i øvrigt har synkroniseret tysk tale (RTL, Illoqqortoormiut) – og der er langt fra

et amerikansk, iscenesat glamourliv til det faktiske liv i f.eks. et traditionelt fangersamfund som Illoqqortoormiut. De traditionelle mundtlige fortællinger om virkelige og/eller mystiske hændelser, der nogle steder i Grønland blot for et årti siden (og stadig gør i mindre byer) dannede rammen om socialt samvær, erstattes nu gradvist af mundtlig 'overlevering' af film-fortællinger. Derudover kan tabuiserede emner berøres med reference til film fremfor at inddrage den 'nære virkelighed' uden risiko for at såre eller blive såret.

Video i skolen

Det er ikke ualmindeligt i Grønland, at forældre (og nogle lærere) indbyrdes såvel som til forældremøder jævnligt klager over bevidstløs brug af video i skolen; at der for ofte vises ikke fag-relevant videofilm og at dette sker for hyppigt. Jeg har spurgt lærere, som jeg i forskellige sammenhænge er stødt på, hvordan de opfatter den kritik. De fleste svarer, at kritikken er overdrevet – de mener ikke, at der 'bevidstløst' vises ikke fag-relevant film i skolen. Vi har i spørgeskemaundersøgelsen spurgt, hvad de unge mener, og er nået frem til, at kritikken ikke holder vand, hvis vi skal tro på respondenternes oplysninger. Af 197 unge har kun 7 svaret, at video-kigning i skolen ikke har noget med deres fag at gøre; 114 har svaret, at det har det. Ser vi på, hvilke fag der vises video i, fordeler tallene, omregnet i procent, sig således:

TABEL 11: I hvilke fag ses der mest video?

Gruppe	Total	Orientering	Samf. fag	Sprog	Religion	Fysik/mat.	Vikar-timer
12-15 år	(117)	26%	5%	21%	7%	5%	8%
16-19 år	(80)	26%	20%	31%	4%	4%	0%

Tallene viser for det første, at det er en subjektiv vurderingssag, hvorvidt der ses mest video i det ene fag fremfor et andet. For det andet ligger procentsatsen for videokigning i vikartimerne mod forventning meget lavt. Videofremvisning foregår ifølge disse tal mest i orienterings-fagene (historie, biologi og geografi) samt i sprogfagene (film uden undertekster), hvilket sandsynliggør respondenternes vurdering om, at videokigning i skolen har noget med faget at gøre. Med hensyn til, hvor hyppigt, der vises video-film i skolen, vurderer langt de fleste fra alle grupper, at det sker sjældent. Sjældent kan også betyde, at de gerne så nogle flere:

TABEL 12: Hvor tit ses der video i skolen?

Gruppe	Total	Sjældent	fl.x.md.	1 x ugen	næs.hv.dg	kun vikar
12-15 år	(117)	77%	8%	5%	2%	26%
16-19 år	(80)	75%	19%	6%	0%	5%

Der er uoverensstemmelse i vurdering af, hvorvidt vikartimerne bruges til videokigning eller ej, men ud fra disse unges oplysninger, må man konkludere at problemet ikke er så stort som det er blæst op til i den uofficielle debat.

Sammenfattende konklusion

I forhold til den debat, jeg nævnte i begyndelsen af artiklen vedrørende den grønlandske ungdom, må man ud fra ovenstående resultater konkludere, at de unge i Nuuk gennemsnitligt er forholdsvis aktive på forskellige områder. 87% af respondenterne er involveret i en eller anden form for sport, skemalagt eller ikke. De sidder ikke dagen lang og ser videofilm hjemme, videofilm i skolen benyttes hovedsageligt i forbindelse med undervisningen.

En inddeling af respondenterne i køn, alder, sproglig og social baggrund viste, at forældrene til de dansksprogede rangerer økonomisk og uddannelsesmæssigt højest på den sociale rangstige, mens forældrene til den grønlandsksprogede gruppe rangerer lavest.

Dette afspejler sig ligeledes i dels adgang til eller selv-ejet AV-udstyr: de dansksprogede generelt er de bedst udrustede, de grønlandsksprogede de dårligst udrustede, selvom disse også er velforsynede med det gængse AV-udstyr. Med udgangspunkt i køn, er det generelt drengene på tværs af grupper, der er bedst forsynede med AV, specielt med eget TV, videoafspiller og computer. Pigerne dominerer generelt i det mere mobile udstyr som radio, CD og walkman. Sammenholdt med deres fritidsaktiviteter, hvad enten det drejer sig om fritidsinteresse eller fritidsbeskæftigelse, afspejler det man ejer af AV-udstyr, til en vis grad hvad man beskæftiger sig med: Især for de dansksprogede drenges vedkommende, beskæftiger over en fjerdedel sig bl.a. med computer og video-film i fritiden.

Pigerne derimod, specielt de grønlandsksprogede 12-15 årige går meget tur og er sammen med familie og venner. Over en femtedel af de grønlandsksprogede piger mellem 12-19 år, de grønlandsksprogede drenge mellem 16-19 år samt de dansksprogede piger mellem 12-15 år oplyser, at de ingen fritidsbeskæftigelse/-interesse har. Ellers er der på tværs af grupperne en bred spredning af aktiviteter; især idræt er populær hos omtrent halvdelen i alle grupper. Herudover dominerer drengene i ikke skemalagt motion, specielt de dansksprogede og dobbeltsprogede drenge mellem 12-15 år. En fjerdedel af alle de grønlandsksprogede piger samt 18% af de dobbeltsprogede 12-15 årige piger arbejder i fritiden med at passe børn, hunde eller med husligt arbejde, hvilket ingen af de dansksprogede har givet oplysninger om. Det forhold kan skyldes, at de førstnævnte dels ikke får lommepenge hjemme – de må tjene dem selv, dels at de har huslige pligter hjemme. I grønlandske hjem er det typisk pigerne, der har mange huslige pligter, mens drengene slipper. Alt i alt er drengene procentvis mere aktive end pigerne i fritiden, hvilket står i modsætning til bl.a. Drottners tese om, at ungdomsbilledet har ændret sig til, at pigerne er mest aktive i fritiden.

Et af formålene med nærværende var bl.a. at se på de unges selvrapporterede læsevaner set i lyset af deres øvrige aktiviteter. Med viften af forskellige fritidsaktiviteter, der udover skolegang udfylder de unges hverdag, kan det ikke undre, at læselysten ligger forholdsvis lavt. En sammenligning af grupperne viser, at den procentvise andel af unge, der ikke læser bøger, er størst hos de grønlandssprogede piger og drenge fra 12-19 år samt de dansksprogede og dobbeltsprogede drenge mellem 16-19 år. De flittigste boglæsere er de dansksprogede piger og drenge mellem 12-15 år, hvilket kan skyldes, at der især for denne gruppe er et større udbud af litteratur, der rammer deres smag og behov. Den lave læselyst hos de grønlandssprogede kan ikke undre, når man tager i betragtning, at der kun findes nogle få hyldemeter grønlandssproget litteratur, der for størstepartens vedkommende har den ældre befolkning som målgruppe, og er man ikke god til dansk, er der ikke så mange muligheder. For de dansksprogede og dobbeltsprogede 16-19 åriges drenge vedkommende, drejer det sig typisk om gymnasieelever, der udover lektielæsning, dyrker organiseret motion og i øvrigt beskæftiger sig med computer og video-film – det giver ikke meget tid tilovers til 'lystlæsning'. M.h.t. avislæsning er der klart flere drenge end piger, der læser avis næsten dagligt. Tages den sproglige baggrund med ind, er det de dansksprogede drenge mellem 12-19 år, der læser avis næsten dagligt – flest piger åbner aldrig en avis. Der er ingen interesse for de to landsdækkende grønlandske aviser, der hver kun har 10 læsere blandt respondenterne. Til gengæld er der på tværs af grupperne en livlig interesse for de kulørte ugeblade og magasiner med ungdomsmagasinerne *Vi Unge* og *Mix* på en klar førsteplads, hvilket ikke er overraskende – indholdet rammer de unges smag og behov for identifikation med den ungdomskultur, de er en del af – på tværs af grænser. Tegneseriehæfterne har, heller ikke overraskende, de 12-15 årige drenge som de flittigste læsere – på tværs af sproggrupperne. Overordnet tegner der sig et billede, der viser, at de *mindst* læselystne findes blandt de grønlandssprogede, hvilket kan forklares med, at udbuddet af trykte medier, sprogligt og indholdsmæssigt set, ikke har denne gruppe som målgruppe.

En sammenligning af tallene for litteraturlæsning og ugebladslæsning viser for den grønlandssprogede gruppes vedkommende, at læsning af blade procentvis ligger højere end læsning af skønlitteratur. Manglen på læselyst af skønlitteratur hos den grønlandssprogede gruppe kan skyldes de spørgsmål om manglende litterær tradition. Hvis den antagelse er rigtig, burde det ikke komme som en overraskelse, at interessen for ugeblade procentvis ligger højere end interessen for skønlitteratur. De kulørte ugeblade og magasiner har en opbygning, som minder om opbygningen af mundtlig forælletradition – som mange små blokke, der kan udvides, indskrænkes og gentages efter publikums (her læsers) behov – tænk eksempelvis på den omfattende og gentagne mediedækning af Prinsesse Dianas død; læserne nød gentagelsen af samme historie. Dertil kommer de aspekter, som Klitgaard Poulsen (1995) også er inde på; billedynamikken; billedbladenes let fattelige sprog; genkendelse af indhold fra andre medier (film og fjernsyn); indirekte anvisninger til opbygning af livsstil;

social kontakt ved bytning af blade etc. Derudover kommer Klitgaard Poulsen (1995) ind på ugebladenes funktion som tilbud til læsesvage og informationsvage om en måde at holde sig orienterede på i forhold til det omgivende samfund ligesom ugebladene er med til at holde denne gruppes læsevne vedlige. I grønlandsk sammenhæng vil det sige at de læsesvage grønlandsksprogede på den måde kommer til at vedligeholde deres læsevne i sproget dansk – ikke sproget grønlandsk.

M.h.t. videofilms præferencer, viser der sig et traditionelt mønster ved aldersmæssigt at sammenligne pigernes foretrukne genrer med drengenes: kærlighedsfilm til pigerne, actionfilm til drengene. Tages der derimod yderligere udgangspunkt i den sproglige baggrund, ændrer billedet sig. Overraskende ligger dokumentarfilm, forstået som *“filmatiseret version af non-fiktive begivenheder”*, højt på præferencelisten hos de grønlandsksprogede, lavt hos de dansksprogede. Hvorvidt det forhold har at gøre med en kulturelt forskellig måde at opfatte verden på eller ej – eller om det er et spørgsmål om at være mere eller mindre forankret i det konkrete liv, eller om det er et spørgsmål om mundtlig eller skriftlig orientering, er vanskeligt at sige. Det er muligvis en kombination af de nævnte spørgsmål.

En anden overraskelse er, at actionfilm er højt prioriteret hos de grønlandsksprogede og dobbeltsprogede piger, lavt hos de dansksprogede. Det kan dels skyldes, at action-sening er en reaktion mod den ‘slow-motion’ hverdag, som det grønlandske samfund til tider kan opfattes som – snarere end det drejer sig om en udageren af indestængte aggressioner eller underliggende ødipale opgør, som Tove Arendt Rasmussen er inde på i sin artikel “Actionfilm og drengekultur”. Dels kan interessen for actionfilm hænge sammen med sproglig formåen – billederne taler for sig selv; det er ikke nødvendigt at forstå den engelske tale eller de danske undertekster. Under vores interviewrejse i den landsdækkende undersøgelse, erfarede vi i opholdsstuerne på de kollegier, vi havde logi, at der blev ‘zappet’ henover dialogerne til de sekvenser, hvor der igen var en mere actionpræget handling. En tredje antagelse er, at actionfilm for pigerne fungerer som middel til at tage noget af det overtryk af følelsemæssige indre spændinger, som er skabt af omgivelsernes forventningspres på de unge piger på samme måde som Janice A. Radways kvinder læser og ‘flygter ind i’ kærlighedsromaner for at kunne håndtere hverdagens pres og spændinger. Min fjerde antagelse er, at især de 16-19 årige piger vælger actionfilm, fordi de lader kæresten bestemme “hvad de skal se, hvornår” ud fra argumentet om det traditionelle patriarkalske rollemønster.

Respondenternes oplysninger om tidspunkt for videokigning giver ingen overraskelser; de 12-15 årige ser video eftermiddag og aften – de 16-19 årige ser video aften og nat. Samvær omkring videoen foregår mest med kammeraterne, når det drejer sig om drengegrupperne. Pigerne derimod ser generelt mere video i familiens skød. Videokigning forbindes med socialt samvær og hygge, såvel med kammerater, kæresten som med familien. Video i skolen er mod forventet ikke så udbredt, som det er blæst op til blandt forældre og i den

uofficielle debat. For det første ses der ikke meget video i skolen, og når det foregår, er det fag-relevant – her foregår det mest i orienteringsfagene og i sprogfagene.

Afsluttende må konkluderes, at for denne gruppe respondents vedkommende er det de grønlandssprogede, der p.gr.a. sprog ikke har samme adgang til det udbud af trykte medier, som de to andre grupper har. Yderligere kan den lavere sociale baggrund i forhold til de to andre grupper have en betydning med hensyn til at orientere sig udadtil – er der ikke tradition for at gå på bibliotek, købe/læse bøger, læse avis etc. i hjemmet – og er pengene knappe, vil det ikke være det, der bruges penge på. Materielt, m.h.t. adgang til forskelligt audio-visuelt udstyr er der ikke væsentlige forskelle – generelt er alle grupper velforsynede uanset social baggrund.

Noter

1. Bogdropperdebatten kom i midten af 1980'erne i kølvandet på Ungdomsredaktionens udsendelse i DR-TV, 25. november 1981 om videovold og dens effekt på unge. Udtrykket skabtes af bibliotekaren Ejgil Søholm, og hans indlæg i debatten var et eksempel på den mediepanik, der opstår når noget nyt kommer til. Debattørerne opfattede "*billede- og skriftkultur som hinandens modsætninger, og alle talte på andres vegne, nemlig børnenes og de unges. Mediepanikker er ofte skjulte generationsopgør*". (Dansk Mediehistorie, 1997, bd. 2: 164f). Ungdomsredaktionens udsendelse skabte megen debat i de trykte medier de følgende år, og bekymringen gik ud på, at de unge ville vælge bogen fra til fordel for TV og video(vold) (Drotner 1995:23). Undersøgelser i Sverige i begyndelsen af 1980'erne viste dog, at selvom børn og unge så mange voldsfilm, foretrak de sjove film og spændingsfilm (Witt, 1987:108). Ifølge Weinreich (1993:9) kom Eigil Søholms indlæg helt præcist den 8. April 1983 i dagbladet Politiken. Udgangspunktet for debatten var en undersøgelse, som forlaget Gyldendal havde foretaget; den viste at børn købte færre bøger end før. Det blev hurtigt i den offentlige debat til, at børn læste færre bøger, end før – hvad der ikke var belæg for.
2. Hidtil (okt.98) har man fire steder i de delvis Hjemmestyreejede KNI-butikker valgt at nedlægge hylderne med grønlandssproget litteratur, da der er for lidt salg i dem. De to af stederne har boghandel i forvejen, de to andre ikke.
3. Fiske 1990/1996: 2f, 6f; *Medievold – Børn og Unge*. Udvalg vedrørende film-, TV og videovold. 1995:15
4. *Medievold – Børn og Unge*. Udvalg vedrørende film-, TV og videovold. 1995: 6f, 59
5. Pilotprojekt udført i samarbejde med overbygningsstuderende ved Institut for Grønlandsk Sprog og Litteratur: Ellen Nuunu Jensen: *12-15 årges tv-brug*. Pia Rosing Heilmann: *16-19 årges medievaner ud fra et sprogligt aspekt*. Bula Larsen: *12-19 årges forbrug af musikvideoer og adjunkt ved samme institut*. Jette Rygaard: *TV- og mediepåvirkningen af børn og unge i Grønland og dens effekt på deres følelse af kulturel og social identitet og adfærd*. Sidstnævnte har jeg fortsat samarbejde med i den landsdækkende kvantitative og kvalitative medieundersøgelse blandt 12-19 årige i Grønland. Resultaterne fra pilotprojektet "de 12-19 årges medievaner i Nuuk – et pilotprojekt" publiceres særskilt (er under udarbejdelse) ligesom vores metodeovervejelser i forbindelse med den landsdækkende undersøgelse publiceres i *Grønlandsk Kultur & Samfundsforskning 1998* (Grønlands Universitets årsskrift) i løbet af 1999. Ud af de

231 besvarede spørgeskemaer har 22 spørgeskemaer i første omgang måttet udgå i min del af undersøgelsen p.gr.a respondenternes alder, d.v.s. 20-33 år. I anden omgang måtte 12 besvarelser kasseres p.gr.a utilstrækkelige svar på sprogsprogsmaalene. Tilbage er der til min rådighed 197 besvarelser fra unge mellem 12 og 19 år, som er genstand for min del af undersøgelsen.

6. **Sprog:** Når man bevæger sig ind i det sproglige aspekt i dette *de facto* bi-/multilinguale samfund (*de jure* er Grønland et monolingalt samfund med grønlandsk som hovedsprog – se Lov om Grønlands Hjemmestyre af 29.nov, 1978, §9), støder man ind i så mange sproglige kombinationer, at det kan være svært at isolere disse repræsentativt. I vores spørgeskema har vi kun givet mulighed for tre svarkategorier til vurderingssprogsmalet *Hvad taler du mest?: Jeg taler mest grønlandsk; Jeg taler mest dansk; Andet*. Da svarkategorien *Jeg er dobbeltsproget* mangler i spørgeskemaet, har nogle respondenter sat kryds både ved grønlandsk og dansk, mens andre oplyser, at de taler mest det andet sprog end det, de vurderer de selv taler mest, sammen med far, mor eller søskende. I denne undersøgelse har jeg valgt at skelne mellem: 1. grønlandsk-sprogede, der i tabellerne vil stå under betegnelsen G; 2. dansk-sprogede, der i tabellerne vil stå under betegnelsen D; 3. dobbelt-sprogede, der i tabellerne vil stå under betegnelsen B (=bilingual). De grønlandsk-sprogede, som i alt tæller 76 af det samlede antal 197 individer mellem 12 og 19 år, er den gruppe, der oplyser, at de selv taler mest grønlandsk ligesom de taler mest grønlandsk til far, mor og søskende. På samme måde er de dansk-sprogede, der tæller 69 af de nævnte 197 deltagere, defineret som den gruppe, der meddeler sig på dansk til den nærmeste familie. Gruppen af dobbelt-sprogede, der tæller 52 ud af de 197 deltagere, oplyser alle tænkelige kombinationer af grønlandsk og dansk – afhængigt af, hvem de taler til/med jf. den ofte citerede sætning indenfor to-sprogsforskningen, begået af Joshua Fishman “*Who speaks what language to whom and when*” (Grosjean, 1982:116, som har citeret efter Joshua Fishman in: *Linguistique*, 2:67-88)

Jeg har valgt, i min vurdering, at kategorisere respondenterne som dobbeltsprogede, hvis de **for det første** har sat kryds ved både svarkategori *Jeg taler mest grønlandsk* og *Jeg taler mest dansk*. **For det andet**, hvis de har sat kryds ved, at de taler det andet sprog mest med far, mor og/eller søskende end det, de vurderer de selv taler mest. Oplysninger om andre sprog (engelsk og færøsk) er valgt fra ligesom oplysninger om sprogbrug med kammerater.

To-sprogsforskeren Francois Grosjean (1982) definerer kort og godt en dobbeltsproget som en sprogbruger, der dagligt orienterer sig på to eller flere sprog – en definition jeg tilslutter mig i forhold til nærværende undersøgelse.

7. M/K = Mand/Kvinde. Tallene til venstre for skråstregen refererer til drengene, til højre pigerne. Den mørkeste farve viser, at der procentvis er lige mange af begge køn, som oplyser om en aktivitet, den lyseste farve viser, at der procentvis er flest piger, den næstmørkeste, at der procentvis er flest drenge, der har oplyst om en aktivitet.
8. Mathias Storch: *SingnagtugaK*, (1914:29) “ukialersúkut târtuarsârtalerângame Nûk agso-rujugssuaK’ alianaisissarpoK’ K’atsungagajungnerulerdlunilo. inûsugtutldlo avK’usineK’ taimâinikut anêrasârfigalugo nuânarissarpât”. (gammel retskrivning)
9. Fornylig udtrykt af unge selv i det nationale KNR-TV’s ungdomsprogram (for de 18-35 årige!!) “Inuusuttunut”, 15. Januar 1999 (red. Karline Platou & Aqqaluk Eriksen). I en paneldiskussion med unge seminarieelever om det grønlandske sprog, var der enighed om, at unge i Nuuk for ofte blander sprog. Et eksempel: “muuamut [til mor]rinngilaassagama [jeg skal lige ringe]” (jeg skal lige ringe til mor) i stedet for det korrekte “anaanamut siani-laassagama” eller at man i kammeratskabsgruppen for ofte pjatter med engelske filmreplikker i stedet for at tale sammen. Budskabet var bl.a. at man måtte bestræbe sig på, at tale om og diskutere nærværende ting som samfund og indre følelser for gradvist at udvikle det grønlandske sprog og opbygge en terminologi, der på grønlandsk kan udtrykke disse ting.

10. Det grønlandske samfund har erkendt, at folkeskolen er i krise. Hjemmestyret nedsatte i april 1998 en 'hurtigt arbejdende gruppe', der på 10 dage kom frem med en rapport om den grønlandske folkeskole "Med Børn skal Land Bygges" (Tremel et al., april 1998). Om fagert grønlandsk nævnes blot "Eleverne har krav på at få optimale muligheder for at blive dygtige til grønlandsk, dansk og engelsk, gerne så tidligt i skoleforløbet som muligt" (ibid:62). Udløberen af rapporten er, at Hjemmestyret har taget initiativ til en igangværende indholdsrevision af folkeskolen, som skal ligge klar inden udgangen af 2001 – 12 arbejdsgrupper er nedsat til det arbejde.
11. Interessant nok, var det spøgelseshistorie antologien *Eeq*, alle de grønlandsksprogede informanter på vores landsdækkende interviewrejse, havde læst – op til flere gange! (*Eeq* er ikke oversat til dansk).
12. Se kategoriseringer i Karen Klitgaard Poulsen: *Organisering af hverdagsliv og livsstil, ugeblade, magasiner og fagblade*. Medieudvalget. 1995: pp:12, 20, 26, 37
13. For opbygning af mundtlig fortælletradition se f.eks. Albert B. Lord (1960) *The Singer of Tales*. Harvard University Press; Milman Parry (ed. Adam Parry) (1971): *The Making of Homeric Verse. The Collected Papers of Milman Parry*. Oxford at the Clarendon Press; Walter J. Ong (1982): *Orality and Literacy – The Technologizing of the World*. Methuen & Co. Ltd., og i grønlandsk sammenhæng, se Kirsten Thisted (1993): *Som perler på en snor. Fortællestrukturer i grønlandsk fortælletradition*. Licentiatsafhandling trykt ved Ilisimatusarfik, nr. 5, Nuuk.
14. Ifølge et notat til styrelsesmøde i Scandinavian Films, Haugesund, 28. august 1998, under overskriften "Den 12. Nordiske filmfestivalen, Nuuk i Grønland, 14.-18. April 1999, udarbejdet af Jan Kløvstad, direktør for Kulturhuset Katuaq.
15. Peter Duelund (1985:68-70)

Litteratur

- Bjerregaard, Peter; Tine Curtis; Frank Senderovitz; Ulla Christensen; Tine Pars (1995) *Levevilkår, livsstil og helbred i Grønland*. DIKEs Grønlandsskrifter nr. 4, København.
- Boe, Susanne (red.) (1995) *Medievold – Børn og Unge*. Udvalg vedrørende film-, TV og videovold. Kulturministeriet.
- Drotner, Kirsten (1995a) *Mediedannelse: Bro eller barriere? – om børn og unges mediebrug*. Medieudvalget. Rapport udarbejdet for Statsministeriets Medieudvalg. Oktober.
- (1995) *At skabe sig selv – Ungdom, æstetik, pædagogik*. Gyldendal. 1991/2. udg.
- Duelund, Peter (red.) (1985) *Grønland – Norden. En udredning om udvikling af kulturforbindelserne*. Nordiska Rådet/ Nordiska Ministerrådet. Stockholm.
- Fiske, John (1996) *Introduction to Communication Studies*. Routledge. (1990)
- Grosjean, Francois (1982) *Life with Two Languages. Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press.
- Hansen, Erik Jørgen (1984) *Socialgrupper i Danmark*. Socialforskningsinstituttet, studie 48. København.
- Jensen, Klaus Bruhn (red.) (1997) *Dansk Mediehistorie*, bd. 2, 1880-1920, 1920-1960. Samleren. Danmark.
- Jerslev, Anne (1989) "Sjove film, dem ser man for at have det sjovt – piger og drenge – mediereception og mediepædagogik" IN: *Mediekultur*, nr. 11.
- King, Alan; Bente Wold; Chris Tudor-Smith; Yossi Harel (1996) *The Health of Youth. A Cross-National Survey*. WHO Regional Publications, European Series No. 69.

- Kløvstad, Jan (1998) "Den 12. Nordiske filmfestivalen, Nuuk i Grønland, 14.-18. April 1999 – et samarbeid mellom Scandinavian Films og Katuaq – Grønlands Kulturhus" (et notat til styrelsesmødet i Scandinavian Films, Haugesund, 28. August 1998)
- Lyng, Hans (1977) "perK'usileK'inásak'aoK'/"Det ville være flovt" IN: *tusarnárêrparse ukiune 50-ine Kalâtdlit-nunâne radio/50 år i luften*. Kalâtdlit-nunâta Radioa/Grønlands Radio. Nûk/Godthåb.
- Møller, Poul (1998) "Legislation about Literature"/"atuarneq atuakkiørnerlu pillugit nutarsaa-soqalersoq" IN: *Neriusaaq*, nr. 2.
- Pedersen, Johan Michael Pedersen (1997) *Sundhedsadfærd blandt grønlandske skolebørn*. DIKE, København.
- Platou, Karline & Aqqaluk Eriksen (1999) *Inuusuttunut*. Et ungdomsprogram for de 18-35 årige. KNR-TV, 15. Januar
- Poulsen, Karen Klitgaard (1995) *Organisering af hverdagsliv og livsstil, ugeblade, magasiner og fagblade*. Medieudvalget, København.
- Radway, Janice A. (1984) *Reading the Romance. Women, Patriarchy and Popular Literature*. The University of North Carolina Press.
- Rasmussen, Tove Arendt (1989) "Actionfilm og drengekultur" IN: L. Højbjerg (red.) *Reception af levende billeder*. Akademisk Forlag.
- Storch, Mathias (1914) *singnagtugaK'*. A. Rosenberg-ip naK'iteriviane. (Knud Rasmussen har frit oversat denne første grønlandske roman under titlen *En Grønlanders Drøm*. 1915)
- Tremel, Franz & KunünguaK Fleischer, ArK'alo Abelsen, Søren Vestergaard Mikkelsen (1998) *Meeqqanik Nuna Ineriartortinneqassaaq. Med Børn skal Land Bygges*. Direktoratet for Kultur, Uddannelse & Kirke, april.
- Tufte, Birgitte (1987) "Video – på den ene side – på den anden side..." IN: *Video. Et ungt medie – de unges medie*. Unge Pædagoger. (red. Gunnar Witt).
- Weinreich, Torben (1993) *Børns medievaner – her og nu og "når jeg bliver voksen"*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Witt, Gunnar (red) (1987) *Video. Et ungt medie – de unges medie*. Unge pædagoger. København.

The Effects of Family Cohesion and Tension on Icelandic Adolescents' Motivations and Viewing of Television Programs¹

GUDBJÖRG HILDUR KOLBEINS

In the early morning hours of October 2nd, 1993, a 15-year-old girl was enjoying herself in downtown Reykjavík, a popular gathering place for Icelandic teenagers. All of a sudden she found herself on the ground, her head and torso being kicked repeatedly by three other girls, ages 14 through 16. The reason? A co-worker of hers was a friend of her attackers and simply didn't like her (DV, 15.10. '93).

In the weeks and months following the incident, there was a heated debate in society about the increased violence among juveniles. More often than not people looked to television for answers. Some claimed that since television was introduced in Iceland in 1966, there had been a jump in physical assaults, and injuries after such assaults were more serious than in the good-old days when guys got into a fistfight over a girl at a country dance.

Helgi Gunnlaugsson, an associate professor at the University of Iceland, has studied the changes in the crime rate in Iceland, and his findings indicate, that if anything, the rate of physical assaults has been stable over the years and is now far from being as high as it was in the late '80s. Moreover, if one looks at the number of people who have sought emergency care because of assaults, the increase is consistent with the population growth since 1975.

Gunnlaugsson points out that those juveniles who get involved in crimes usually come from highly dysfunctional families where violence is rampant (Gunnlaugsson, 1994). Closer investigation of the case which was presented in the first paragraph of this paper supports this well-known theory. It turned out that the 16-year-old main attacker had previously been involved in a physical assault case. She had also been the victim of sexual abuse a few years back when a 43-year-old man got her and other girls drunk and then had sex with them. If that wasn't enough, her whole family through three generations had been more or less in and out of jail or penitentiaries for various crimes (DV 15.10. '93).

Although one cannot claim based on her family's criminal convictions that violence was the way of life at home, it is not unlikely. Thus, one has to ask oneself, was the 16-year-old girl damaged from watching violence on television or by being raised in an extremely dysfunctional family? It is only logical to pick the second option.

It should be noted, however, that family factors and television viewing may work together; lack of supervision and maltreatment may cause greater violence viewing, which in turn may only confirm and support the behavior patterns and problem solving options which are used within the home. Thus, the adolescent adopts behavior that is learnt within the four walls of the home, and which is confirmed on television. Albert Bandura claimed that even though a child observed negative behaviors, several factors could inhibit the imitation process. He argued that "people refrain from transgressing because they anticipate that such conduct will bring them social censure and other adverse consequences" (Bandura, 1994: 71). Furthermore, most people have internalized standards that serve as guides and deterrents to conduct. In the case of children and adolescents who are raised in homes where violence is the norm, the wrongness of violence is not internalized and consequently it is stored in memory and acted out when the opportunity presents itself.

For some reason or another, some children and adolescents may be more vulnerable to what they see on television while most well-adjusted kids are not affected in a negative manner. It may be possible to say that children and adolescents from close-knit families, for example, do not become aggressive or delinquent from watching television.

Furthermore, effects are to some degree dependent on the individual's motives for viewing television. Children who live with violence may be more attracted to violence on television because televised violence provides them with information on how to protect themselves. This was supported by the findings of the study by Bruce (1995). And when adolescents watch violence to learn how to protect themselves, one can only assume that they will store the information in order to retrieve it at a later date, and be more likely to resort to using what they have learnt.

It is the purpose of this paper to present some preliminary findings of a research project that was conducted in early 1998. It will not concern itself with the effects of viewing violence on television, but rather the relationship between such family factors as family cohesiveness and domestic abuse and motives for viewing violence and non-violent material on television. It is expected that certain children, more specifically children who are either observers or victims of violence, will be more likely to watch violence because it makes them feel good when the bad guy gets caught, for example.

On the other hand, it is expected that children who are raised in cohesive families will have lower scores on motives for viewing violence and be more likely to report watching non-violent television to learn about the world, be with their family etc.

Literature review

Parental factors

Being physically abused or neglected has been shown to affect children's social development and behavior among peers. A study of 40 university students showed that those who had been abused as children reported more yelling and shouting at peers and classmates. They were more likely to have physical fights with family members or being verbally rude (Graybill et al., 1985). A follow-up study of physically abused children has even found that half of them have criminal records as adults (Lamphear, 1985). After interviewing 100 juvenile delinquents, Weston found that 82 of them could recall being abused as children.

The main element of Hirschi's social control theory is the idea of a social bond. The individual develops a social bond when he internalizes the norms of society and becomes sensitive to the needs of others. "The norms of society are by definition shared by members of society. To violate a norm, is therefore, to act contrary to the wishes and expectations of other people - that is, if he is insensitive to the opinion of others - then he is to that extent not bound by the norms. He is free to deviate" (Hirschi, 1969: 18).

Hirschi's social bond consists of four components, i.e. attachment, commitment, involvement and belief. The first element refers to ties of affection and respect between children and their parents, teachers and friends. Attachment to parents is seen as being crucial. Hirschi believed that "if children are strongly attached to their parents, they are much more likely to internalize the norms of society and develop feelings of respect for people in authority and for friends" (Empey & Stafford, 1991: 260).

What Hirschi did with his theory was to direct our attention towards the family as the main source of delinquency. He tested his own theory by studying stratified probability sample of 5,545 students. Attachment to parents was seen as being particularly important. By using two indices of communication and supervision, Hirschi found that only 5% of boys who had shared their thoughts and feelings, and discussed their future plans, with their fathers had committed two or more delinquent acts in the year prior to the study compared to 43% of those who never communicated with their fathers (Hirschi, 1969).

Findings from a study by Cernkovich and Giordano are consistent with Hirschi's claim. Delinquents had lower levels of caring and trust, control and supervision and instrumental communication (Cernkovich & Giordano, 1987).

Moreover, Van Voorhis et al. got the same results in their study. The factors that were most strongly related to delinquency were affection, supervision and overall home quality. There was a weak but significant relationship between violent behavior and child maltreatment (Van Voorhis et al., 1988).

Finally, it should be noted that an analysis of longitudinal data by Loeber and Stouthamer-Loeber showed that "socialization variables, such as lack of

parental supervision, parental rejection, and parent-child involvement, are among the most powerful predictors of juvenile conduct problems and delinquency" (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986: 29).

It has now been firmly established that physical abuse, lack of supervision and lack of affection are strong predictors of juvenile delinquency. This paper will investigate how those same factors may affect adolescents' violence viewing and their motives for viewing violence. It is quite likely that general lack of supervision may both encourage delinquent behavior and violence viewing. Roe has claimed that delinquency and use of socially disvalued media should be perceived as one dimension (Roe, 1995). Although the present study will not be equipped to establish it, it's highly likely that lack of parental supervision allows violence viewing and delinquency to have cyclical effects, i.e. violence viewing leads to increased delinquency and increased delinquent behavior may in turn lead to more violence viewing.

Uses and gratifications

"Ask not what media do to people, but ask what people do with media" is at the core of the uses and gratifications theory.

The uses and gratifications theory emerged just over a quarter of a century ago when Sears and Freedman put the research on selective exposure under the microscope. Up to that point it had been assumed by most like Berelson and Steiner that "people tend to see and hear communications that are favorable or congenial to their predispositions; they are more likely to see and hear congenial communications than neutral or hostile ones" (Berelson & Steiner, 1964: 529 as cited in Sears & Freedman, 1971: 211).

The review by Sears and Freedman revealed that findings in the area of selective exposure were inconclusive, i.e. some showed preference for supportive information, others for counterarguments and a few studies showed no preference. It turned out, however, that Sears and Freedman were able to reconcile these different findings by their conception of the idea of utility. They argued that "the perceived utility of the information is .. a factor likely to have a major effect on exposure preferences" (Sears & Freedman, 1971: 229). People prefer to be exposed to material that is useful to them or serves their purposes.

Katz, Blumler and Gurevitch took this a step further and defined research in the area of uses and gratifications theory as being concerned with "the social and psychological origins needs, which generate expectations of the mass media or other sources, which lead to differential patterns of media exposure (or engagement in other activities), resulting in need gratifications and other consequences, perhaps mostly unintended ones" (Katz et al., 1974: 21).

Importantly, Katz et al. argued that "social situation produces tensions and conflicts, leading to pressure for their easement via mass media consumption" (Katz et al., 1974: 27). In the case of adolescents who are victims of abuse, the

mass media may provide them with an escape route – a way to forget their problems, or catharsis, by watching others get hurt.

"Social situation offers impoverished real-life opportunities to satisfy certain needs, which are then directed to the mass media for complementary, supplementary, or substitute servicing" (Katz et al., 1974: 27). In simple terms, this might for example mean that emotionally neglected children look to television characters to satisfy their needs for companionship.

Finally, "social situation gives rise to certain values, the affirmation and reinforcement of which is facilitated by the consumption of congruent media materials" (Katz et al., 1974: 27). By watching violence, for example, aggressive individuals can reinforce their belief that violence is the way to go in human interactions.

Although the uses and gratifications theory wasn't defined till in the early '70s, in 1959, Pearlin had found that there was a relationship between an individual's stressful experiences and his/her use of television for escape. Moreover, Pearlin rightly maintains that "the escape viewing pattern cannot accurately be determined from the content of programs that people watch. Two persons watching the same program can perceive it within different frameworks and attach to it different meaning" (Pearlin, 1959: 256).

Greenberg's study on children and adolescents revealed eight main reasons for watching television, i.e. to pass time, to forget, to learn about things, to learn about oneself, for arousal, for relaxation, for companionship and as a habit. The findings of his study also indicated that children who have aggressive tendencies tend to watch television for arousal and not surprisingly, they tend to prefer watching violence (Greenberg, 1974). A few years later, Rubin reported that those who watched television for arousal were also more likely to prefer to watch adventure drama (Rubin, 1979).

More recently, Finn and Gorr found that these eight motives can be split into two dimensions. Pass time, habit, escape and companionship represent a social compensation dimension while relaxation, entertainment, arousal and information represent mood management (Finn & Gorr, 1988). Also, they concluded that individuals with high social support are more likely to use television for mood management reasons than for social compensation.

Thus, previous studies lend support to the argument that viewers who are looking for arousal prefer violence/action packed programs. These same viewers may also have more aggressive tendencies that more than likely are stimulated during viewing.

Attractions to violence

The literature on the effects of television violence is quite extensive. To cut a long story short, Paik and Comstock reported, after conducting a meta-analysis, that the overall correlation between viewing violence and antisocial

behavior is moderate and significant at .31, i.e. there is clear evidence that people who engage in antisocial behavior are more likely than others to watch violence in high doses. However, it should be noted that when the survey design has been used to investigate the relationship between criminal violence and violence viewing, the correlation is quite small or only .004 (Paik & Comstock, 1994).

A number of studies has found that although we have a correlation between violence viewing and aggressive/antisocial behavior, aggressive people may actually be seeking out violent material. Since this area of the literature is relevant to the present study, some of these findings will now be discussed.

Bryant looked at males' enjoyment of sports and found that more aggressive prone males were more likely to enjoy rough and tough football plays, but this group was also more likely to enjoy contact sports. Furthermore, findings from this study indicated that "under the right conditions, certain viewers will enjoy and even rejoice in the death of an athlete.." (Bryant, 1989: 285).

In their study of liking/disliking of violent movies, Diener & Woody failed to find any relationship between personality measures and liking for violence. However, the authors warned that this might have been due to the fact that their sample was too homogeneous (all college students). Overall, they found that the average viewer dislikes violence, but conflict was quite popular (Diener & Woody, 1981). In spite of those findings, it should be mentioned that another study by Diener and colleagues found that aggressive males tended to like violence, and moreover, they disliked nonviolent television episodes. The authors claimed, in agreement with Bryant, that violent fare may appeal to some individuals. Overall, most "normal" people express less liking of a show when they perceive it to be violent (Diener & DeFour, 1978).

In Milwaukee, Wisconsin, Bruce found that adolescents who had high exposure to real-life violence were significantly more likely to watch violent shows. They were also more likely to report being attracted to violent television drama. Those findings may be explained in terms of other results from this same study, namely that those who had been exposed to real-life violence were more likely to identify with the assailant when watching violent programs. There was also a significant relationship between exposure to real-life violence and finding violent TV shows exciting and watching those shows to protect oneself. Finally, one can mention that these same individuals liked the characters in violent drama (Bruce, 1995).

One natural experiment was conducted to try to decide once and for all the direction of the relationship between exposure to violence and aggression. Black and Bevan asked people going into, and coming out of, movie theaters, either after seeing *Passage to India* or *Missing in Action*, to fill out subscales of the Buss-Durkee hostility inventory. The results indicated that aggression scores of those who chose to see the violent movie *Missing in Action* were significantly higher than of those watching *Passage to India*, both before and after seeing the movie. Moreover, there was a significant increase in aggression for those

watching the violent movie but not for those who saw the non-violent movie. Black and Bevan said that "the results suggest not only that films featuring violence attract an audience with a propensity for aggression, but that viewing the [violent] film further heightens this tendency" (Black & Bevan, 1992: 42-43).

A study by Cantor et al. had found that boys in particular between the ages of 10 and 14 seemed attracted to violence since they were significantly more likely to chose programs that had the label "parental discretion advised" (Cantor et al., 1997). Again one finds gender differences because young girls were significantly less likely to pick material that had labels that indicated that it might be objectionable to young children.

The studies that have been reviewed above all seem to indicate that certain individuals, mostly males, seek out violent material. They also seem to point at certain personality dispositions as the driving force behind this selective exposure.

Research questions

The family plays a major role in the development of an individual, and whether it's because of one's genetic make-up or pure environmental influences, or the combination of both, the family shapes and molds one's behavioral and cognitive experiences, including daily habits like television viewing. Furthermore, what adolescents take away from their daily interactions with other family members is bound to affect to what extent they look for substitutes in fulfilling needs that the family generally fulfills.

Consequently, one can claim that a teenager who can't get his need for companionship fulfilled in interactions with the family, may look to TV for friendship and human voices. It will be argued here that the family plays a vital part in affecting how and why young people watch television. For example, adolescents who grow up in closely knit families and are firmly established in their family relationships, may simply watch TV to learn about the world because all of the other needs, that television fulfills in some people's cases, are fulfilled in their daily interactions with other family members. When the family does not meet the individual's needs for companionship and excitement, he/she may look to TV and establish "pseudo" relationships with the characters on TV. Hence, people's motivations for watching television may to some degree reflect the situation within the home.

The present paper tries to answer some of the questions that arise when one investigates the relationship between adolescents' television viewing and their family environment. More specifically, this paper attempts to answer the following four research questions:

1. How does the relationship between adolescents and their parents, i.e. the level of family cohesion, affect the adolescents' motives for watching television?

Hypothesis 1a:

The better the relationship between the adolescents and their parents, i.e. the higher the adolescents' scores on the family cohesion scale, the more likely they are to watch non-violent television for high-activity reasons (to learn about the world, to spend time with their families and to be able to discuss what they see with their families).

Hypothesis 1b:

The worse the relationship between the adolescents and their parents, i.e. the lower the adolescents' scores on the family cohesion scale, the more likely they are to watch non-violent television for relief reasons (to fulfill their needs for companionship, to forget own problems, to get excited and to ease loneliness).

Hypothesis 1c:

The worse the relationship between the adolescents and their parents, i.e. the lower the adolescents' scores on the family cohesion scale, the more likely they are to watch non-violent television for low-activity reasons (to escape boredom, to relax, and out of habit)

2. How does the relationship between the adolescents and their parents affect the adolescents' viewing of television, i.e. the frequency of a particular genre?

It is expected that there will be a significant association between the adolescents' relationships with their parents and their viewing choices.

Hypothesis 2a:

The higher the adolescents' scores on the family cohesion scale, the more likely they are to watch family-oriented programs.

Hypothesis 2b:

The higher the adolescents' scores on the family cohesion scale, the more likely they are to watch news-oriented programs.

Hypothesis 2c:

The higher the adolescents' scores on the family cohesion scale, the less likely they are to watch programs that contain violence.

3. How does tension/violence within the home affect the adolescents' motives for viewing violence?

Adolescents who are raised in homes where force or violence is used to solve problems may actually seek out violence on TV because their minds are scripted for violent behavior and the violence on television is congruent with their own daily life. By the same token, adolescents who are brought up in homes where levels of family tension/violence are low may be less likely to seek out violence on TV, or may simply avoid it, because they find television violence cognitively and affectively shocking, i.e. television violence has a greater physiological effect on them than on adolescents who have been desensitized to violence in their homes.

Hypothesis 3a:

The more violence/tension within the home as reported by the adolescents, the more likely they are to view violence for so-called enjoyment reasons (for example, they like seeing people fight and get hurt).

Hypothesis 3b:

The more violence/tension within the home as reported by the adolescents, the more likely they are to view violence for escape reasons (to forget own problems, to escape fighting at home, and to feel good when the bad guy gets caught).

4. How does tension/violence within the home affect the adolescents' viewing of violent television programs, and their frequency of viewing?

Again, it is expected that the more tension within the home, the more likely the adolescents are to watch violent television programs. This is expected because only violent television programs provide them with the gratifications that they seek, for example a feeling of justice. Seeing the good triumph over evil in violent television shows may give some hope for the future for adolescents who live with tension/violence at home.

Hypothesis 4:

The more tension/violence within the home as reported by the adolescents, the more likely they are to watch violent television programs.

Methodology

The sample

The sample for the present study was recruited from ten public schools in the Reykjavík-metropolitan area. Five of these schools are located in Reykjavík and the other five in the adjacent suburbs. With the exception of two schools, four classes were randomly selected from each school, i.e. one in 7th grade, one in 8th grade, one in 9th grade and finally one in 10th grade. Seventh-graders were not included in the sample from one school as that particular

school only has 8th through 10th grade. At another school only the 8th and the 10th graders participated in the study.

In addition, the researcher was permitted to administer the questionnaire in an alternative school in Reykjavík for adolescents with academic and social problems. Also, seven individuals at a rehabilitation home for delinquents participated in the study.

The total sample included 698 students, ranging in age from 11 to 16. The researcher has a good reason to suspect that quite a few students were tempted to report their age as being a year older than they were at the time of the study. This is probably especially true for students whose birthday was coming up in the next few weeks. The majority of the subjects was born 1982, 1983, 1984 and 1985.

The proportion of girls in the sample was higher than was expected. For some unknown reason, it appears that more girls participated in the study, or 378 girls and 320 boys. That means that girls were 54.2% of the sample and boys 45.8%, but each year slightly more boys are born in Iceland than girls.

The population of Iceland was 272,096 on December 1st 1997. However, the majority of this number lives in the Reykjavík-metropolitan area, or 157,054. Approximately 4,000 children are born each year in Iceland and the total population for the age groups, included in the study, was 16,496. Thus, the sample was 4.2% of the population in these age groups.

Procedure

The study was conducted at the end of January and in the beginning of February 1998. Unfortunately, due to an unexpected outbreak of strep throat among school children in Iceland, and the annual flu epidemic, attendance was unusually low around this time. Some principals and teachers reported up to one-third of their students missing from school during these particular days.

Needless to say, this affected the study to a certain degree, i.e. in some cases the questionnaires weren't administered on their scheduled days and the sample size was smaller than had been anticipated. However, one can only hope that the absences were random and that they do not affect the validity of the study.

All of the questionnaires were administered by the students' teachers but they had written instructions from the researcher. The students had 40 minutes, i.e. one class hour, to answer all of the questions. Needless to say, the questionnaire was in Icelandic – the students' native tongue.

The questionnaire

For the purpose of this paper, it's only essential to discuss how the main concepts were measured.

Television viewing

Since so many Icelandic homes have now access to satellite television and foreign channels, it wasn't thought to be realistic to present the sample with lists of programs that were broadcast on the three Icelandic channels. Instead, it was felt that it would work better to have the subjects rate their frequency of viewing of specific genre on a nine-point scale, i.e. they rated from one to nine how often they watched, for example, comedies, science fiction and action programs.

It should be noted, that watching box was measured separately from viewing other sport programs. The rationale for this decision was that box is probably the most violent sport that is shown on Icelandic TV, and considering it is usually shown late at night – it might not have the same group of viewers as other sport programs.

Total television viewing was measured by asking the subjects two separate questions, i.e. how many hours they spent watching television on a typical weekday (Monday through Friday), assuming that the subjects watched some television almost every day, and how many hours they spent watching television on Saturdays and Sundays. Those two questions were then weighted proportionally (the score for Monday through Friday was multiplied by five and added to the score for Saturdays and Sundays which was multiplied by two) and combined to create one variable that could be a reliable measurement of total television viewing.

Motivations for watching violent and non-violent TV programs

The subjects were presented with two lists of statements. The first list measured motives for watching non-violent material and included 10 statements. The second list measured motives for watching violent material and also included 10 items. Because of the somewhat different nature of violent and non-violent programs, there was only a slight overlap between the items on each list. By factor analyzing the 20 statements, 10 for non-violent material and 10 for violent material, it was revealed that each list included four factors (four different main motivations).

It has been argued that there are eight traditional viewing motives, i.e. companionship, pass time, habit, escape, relaxation, entertainment, arousal and information (Finn & Gorr, 1988). The two motivation for viewing scales include most of these. In addition, Larson (1995) has proposed that adolescents may actually watch TV to spend time with their parents without having to talk to them. Thus, one such item was included. Most of the items on the motivation lists are also consistent with Greenberg's list of motives (1974).

Family cohesion and supervision

The 13 items that were used to measure family cohesiveness, i.e. the relationship between the adolescent and his/her parents were borrowed and adapted

from various scales, including a scale used by RUM in 1997 (The Institute for Educational Research in Iceland) and Cernkovich and Giordano (1987).

It was expected that high scores on this scale would indicate a good family atmosphere and closeness between the subject and his/her parents, while low scores were indicators of emotional neglect.

The seven items that made up the parental supervision scale are all commonly used to measure supervision. They have, for example, been used in one form or another by RUM, Haapasalo and Tremblay (1994) and Cernkovich and Giordano (1987).

Family violence/tension

To the best of the researcher's knowledge, no other study in Iceland has investigated the prevalence of child abuse, as reported by the children. The previously mentioned study by RUM asked the subjects how often in the past 12 months an adult they knew well had punched them, hit them, kicked them or headbutted them.

Two questions measured how often the subject observes verbally and physically violent acts in his/her home, while two other questions asked specifically how often the students had been subjected to various violent behaviors by their parents – verbally and physically.

Patterson's coercive cycle of violence assumes that siblings provide a training ground for aggressive behavior (Patterson, 1986). Consequently, it was essential to measure the subject's relationship with his/her siblings. Frequent sibling fighting might also be manifested in increased tension and conflict in the home.

Factor analysis

To facilitate the analysis of the data galore, factor analysis was employed to make sense of the key concepts and variables and to discover the dimensionality of the concepts. The following is a discussion of some of the main concepts that were factor analyzed:

Viewing of TV programs

Factor analysis revealed five TV viewing factors. The following genres loaded most heavily on the first factor, i.e. action programs, horror programs and box. This factor also included erotic programs, and was thus labelled the violence factor.

The second factor was more family friendly and included cartoons, comedies and other family programs. The third factor included documentaries, news programs and science fiction. The fourth factor could be considered to include more adult or mature programs, i.e. drama and crime shows, and music programs.

Finally, the sport factor included just one single item, i.e. watching sports. However, watching box, music programs and news programs also loaded on this factor.

Motivations for watching non-violent material on television

It had already been expected that statements for watching non-violent television material would split into several factors or main motivations.

As was predicted, the following statements grouped together to form the first factor, i.e. a) TV keeps me company, b) I watch TV to get excited, c) I watch TV to forget my own problems, and d) I become less lonely when I watch TV. As all of these items offer the viewer some form of a relief from his/her everyday life to escape, it will from here on be called the relief motivation factor.

Again, as predicted, three items loaded on the same factor, i.e. a) I watch TV to spend more time with my family, b) I talk about what I see with my family, and c) TV provides me with information about what is happening in the world. All of these motives require some conscious effort on the part of the viewer and thus, this factor was called the high-activity factor.

Three items loaded on the third factor and they seem to have in common low energy on the part of the viewer. This low-activity factor included a) I watch TV when I'm bored, b) I watch TV out of habit, and c) I watch TV to relax.

Motivations for watching violence on TV

Again, three factors emerged when one looked at the statements for watching violence on television. The first factor was obviously an enjoyment of violence factor since the following items loaded most heavily on it: a) I think the characters in violent programs are interesting, b) Violent programs make me aroused and excited, c) I like watching people fight and hurt each other, d) I like violent movies, and e) I talk about violent programs with my friends.

The second factor was an escape factor, i.e. a) I forget my own problems when I watch violent programs, b) I watch violent programs to escape fights and scolding, and c) I feel good when the bad guy gets caught or killed. This last item is obviously a restoration-of-justice item.

Finally, the third factor included a) I learn how to protect myself, and b) I learn about real violence in the world.

Scales

Family cohesion and supervision

Originally it was expected that family cohesion, i.e. the adolescents' relationship with their parents, and parental supervision were two separate dimen-

sions. However, although factor analysis revealed that they load separately on two factors, the reliability alpha for a combined scale of these items is .9256 and removing any one of them would lower the alpha. Hence, the measurement instrument appears to be quite reliable when all of the items are included in one scale, and it also appears that the family cohesion items and the supervision items are in fact to a large degree measuring the same concept. Also, the correlation between the cohesion items and the parental supervision items is .6426 ($p > .05$). This simply means that the better the relationship between the adolescents and their parents, the more likely the parents are to monitor their adolescents' behavior and their comings and goings. Or one could argue that this is actually the other way around, i.e. because parents supervise their adolescents, it may improve the relationship between the parents and their adolescents.

Family violence/tension

It was originally expected that items measuring family violence/tension might load on three separate factors (fights with siblings, observing violence and being the victim of violence), and they did, but combining them into one scale also seemed to work since the reliability alpha was .7385 and removing any item would have lowered it – made the scale less reliable as a measurement instrument.

Results

Family cohesion and motivations for watching TV

Although only preliminary findings will be presented in this section, it is believed that they are good indicators of the effects of the family environment, i.e. family cohesion and tension, on adolescents' viewing habits and their motivations for watching TV. One is assuming, of course, that the family environment precedes in time any television viewing behavior – and thus, one is implying a causal relationship. However, it should be noted that correlational analyses can only tell us about associations between variables, but do not establish causal relationships. Hence, it is quite possible that in some cases television viewing may somehow affect (and precede in time) the family environment, i.e. lack of family cohesion may be due to but not the cause of heavy television viewing, for example.

Unless otherwise noted, age and gender were always controlled for simultaneously by using partial correlations. Using parental education as a control variable as well, did not seem to affect the relationships greatly. In addition, total viewing of television was also controlled for where it was appropriate to control for it.

Hypothesis 1a:

First of all, and maybe not surprisingly, age and gender both correlated with family cohesion (zero-order correlations). Younger adolescents reported better relationships with their parents than older adolescents. The correlation between family cohesion and age was significant at $-.1945$ ($p < .001$). Also, the correlation between gender and cohesion was $.2202$ ($p < .001$), i.e. girls are more supervised by their parents and seem to have a better relationship with them.

The first hypothesis stated that there would be a positive relationship between the degree of cohesion between the adolescents and their parents and the adolescents' use of high-activity motivations for watching non-violent television. This was supported as the correlation between family cohesion and high-activity motivations (watching TV to spend time with one's parents, discussing with others what one sees on TV and to learn from television) was significant at $.4203$ ($p < .001$). No gender difference was found in this respect, i.e. this relationship was significant both for girls and boys (controlling for age), although the correlation was slightly stronger for girls. Age and gender were not related to high-activity motivations.

Hypothesis 1b:

Hypothesis 1b assumed that there would be a negative relationship between the level of family cohesion and watching non-violent television programs to get some relief (to fulfill needs for companionship, to forget own problems, to ease loneliness and to get excited). The correlation between the two was $-.0952$ ($p < .05$). This correlation is quite low, but it is still statistically significant. However, this relationship is not significant for boys, but it is significant for girls as the correlation for girls was $-.1213$ ($p < .05$). Thus, it seems that girls do in fact look toward TV to fulfill their needs for companionship and for excitement when their relationship with their parents isn't as good as it could be. There was no association between the relief motivations and gender, but the correlation for age was significant, but low, or $-.0855$ ($p < .05$). Younger adolescents are more likely to watch non-violent television programs to find some relief from their loneliness, for example.

Hypothesis 1c:

There was a significant negative relationship between the level of family cohesion and low-activity motivations, which supports hypothesis 1c. The correlation between family cohesion and low-activity motivations was $-.1883$ ($p < .001$). Again, adolescents who report having a good relationship with their families are less likely than other adolescents to watch non-violent television programs mindlessly (simply out of habit, to relax or to escape boredom). This relationship held true for both girls and boys (controlling for age), but was stronger for boys ($-.2657$ ($p < .001$) for boys and $-.1281$ for girls

($p < .05$)). Both age and gender were correlated to low-activity motivations (zero-order correlations). The correlation for gender was low or $-.074$ ($p < .05$), but moderate for age or $.2098$, i.e. boys are more likely to watch TV for low-activity reasons and older adolescents more so than younger ones.

To summarize the results of the first research question: It has become quite evident that the family is a strong factor in affecting adolescents' motivations for viewing non-violent television programs. Simply stated, when adolescents report being close to their parents and when the parents monitor and supervise their adolescents, the adolescents are more likely to be active television viewers, i.e. watch television to learn and talk about the programs with others, and less likely to use television as a substitute for human contact.

One gender difference emerged, nevertheless, as no relationship was found between family cohesion and watching television to gratify relief motivations among boys.

Family cohesion and viewing of genres

Hypothesis 2a:

When it came to viewing of family-oriented material, the expected relationship was supported as the correlation between family cohesion and watching family-oriented TV programs was $.1688$ ($p < .001$) (controlling for age, gender and total television viewing). This relationship was true for both girls and boys. The zero-order correlation between age and watching family-oriented material was lower than one might expect or $-.0844$ ($p < .05$), and the correlation between gender and watching family-oriented material was also significant or $.2397$ ($p < .001$). Hence, as expected, the better the relationship between the adolescents and their parents, the more likely they are to watch family-oriented programs. Moreover, girls report watching this type of programs more often than boys, and younger adolescents watch family-oriented programs more than older adolescents.

Hypothesis 2b:

The correlation between watching news-related programs and documentaries and family cohesion was $.1674$ ($p < .001$). This relationship was found for both boys and girls (controlling for age and total television viewing), thus supporting hypothesis 2b. Again, the degree of the relationship between the adolescents and their parents seems to affect the adolescents' viewing choices, and the better the relationship, the more likely the adolescents are to watch news-related material.

Hypothesis 2c:

Adolescents who scored low on the family cohesion scale, had also higher scores on the TV violence factor. The correlation between cohesion and watching violence was $-.1363$ ($p < .001$) when age, gender and total viewing of

television were simultaneously controlled for. However, looking separately at the relationship for girls and boys (and controlling for age and total television viewing through partial correlations), it turned out that the correlation between family cohesion and violence viewing among boys only approached significance. The correlation for boys was $-.1068$ ($p < .10$) while it was $-.1652$ ($p < .01$) for girls. Consequently, it seems that the relationship between violence viewing among boys and how they scored on the family cohesion scale is not significant but in the expected direction. On the other hand, there is a significant relationship between violence viewing among girls and their families' cohesiveness, i.e. lack of family cohesion is associated with more violence viewing among girls when age and total television viewing are simultaneously controlled for.

It is hard to come up with any single explanation for this gender difference. The difference may be due to both social and parental factors. It is probably more socially acceptable for boys to watch violence and thus, parents may in general be less strict when it comes to boys watching violence and the boys' violence viewing may not reflect the degree of family cohesion as they are probably allowed anyway to watch violence. And if the boys are not allowed to watch violence at home, they may be more likely than girls to watch violence at a friend's house. On the other hand, parents may be more likely to monitor what their daughters watch, and hence, lack of cohesion may to a large extent reflect lack of monitoring of their television viewing as well.

Watching violence also correlated significantly with age and gender, especially gender as boys reported watching violence more than girls, i.e. the zero-order correlation was $-.4343$ ($p < .001$), and the correlation for age was $.1174$ ($p < .01$), i.e. older adolescents are more likely to watch violence than younger adolescents.

Again, two of the three hypothesized relationships between family cohesion and genre-viewing were fully supported. Moreover, the hypothesized relationship between violence viewing and cohesion was supported for girls and in the expected direction for boys.

In addition to affecting the adolescents' motivations for watching television programs, the quality of the adolescents' relationship with their parents, and probably other family members as well, actually affects what the adolescents watch on TV. Not surprisingly, when the relationship is bad, adolescents are more likely to watch violence, and less likely to watch what may be considered higher quality TV programs like family-oriented programs and news-related programs.

Family tension/violence and motivations for watching TV

Let's turn our attention then to how family tension/violence affects adolescents' motivations and their viewing, but first it should be mentioned that age and gender did not correlate with family tension.

Hypothesis 3a:

The correlation between family tension and watching violence for enjoyment motivations was .2532 ($p < .001$), thus supporting hypothesis 3a. No gender difference was found for this relationship as it was found to be significant for both girls and boys. Moreover, age and gender were both related to enjoyment of violence, and gender quite strongly. The zero-order correlation between gender and watching violence for enjoyment reasons was $-.5325$ ($p < .001$), and for age it was much lower or $.0829$ ($p < .05$). As expected, adolescents who report high levels of family tension in their homes, are more likely to enjoy watching violence and they watch violent programs because they like watching people fight and hurt each other and they find characters in such programs highly interesting.

The strength of the gender difference that emerged is quite interesting. It is quite apparent that boys in general enjoy violence much more than girls. This difference between girls and boys in their enjoyment of violence won't be explained in this paper, but one could claim that the reasons could be both biological and social.

Hypothesis 3b:

Family tension was significantly correlated with the need to escape factor, i.e. the correlation was $.1472$ ($p < .001$). However, as with the relief factor, gender difference emerged. The relationship between family tension and viewing violence for escape reasons was not significant for boys, but the correlation for girls was moderate and significant at $.2366$ ($p < .001$) (controlling simultaneously for age and total television viewing). Age was not correlated to the need to watch violence to escape, but gender was slightly associated with it, i.e. the zero-order correlation for gender was $.0912$ ($p < .05$), which is a bit surprising. It seems that girls are more likely than boys to watch violence to escape, for example to forget their own problems and to escape the fighting of other family members.

To sum up, the first hypothesis of the third research question was supported and the second hypothesis was supported for girls. When the level of tension/violence is high in the family, adolescents are more likely to watch violent programs because they simply enjoy watching violence, and girls watch violence because they need an outlet to escape their own problems.

*Family tension/violence and viewing of television violence***Hypothesis 4:**

Finally, adolescents who reported high family tension/violence, were more likely to score higher on the violence viewing factor. The correlation between watching violence and family tension was $.1056$ ($p < .01$) when total TV viewing is controlled for simultaneously with age and gender. Again, looking

separately at boys and girls (and controlling for age and total television viewing through partial correlations), it turns out that the relationship between family tension and violence viewing is not significant for boys, but as in the case of family cohesion, the relationship between family tension and violence viewing is significant for girls. The correlation for girls was .1296 ($p < .05$). Thus, it appears that the more tension or violence in homes where girls are, the more likely the girls are to watch violence. It is difficult to come up with any correct explanation for this gender difference, but if one keeps in mind that girls are also more likely to watch violence to gratify their escape motivations, it may be logical to think that girls use television violence for pacification and as an outlet for frustration and irritation. And talking about total television viewing, this study also revealed that there is a negative relationship of $-.1404$ between total viewing of television and family cohesion (controlling for age and gender). Not surprisingly, there is also a significant positive association between family tension/violence and total television viewing, the correlation being .1676 ($p < .001$). To cut a long story short, the worse the quality of the relationship between the adolescents and their parents and the more tension within the four walls of the home, the more likely the adolescents are to spend a lot of their time watching television.

Discussion

In a nutshell, all of the hypothesized relationships were either supported fully or partially. Evidently, adolescents in close-knit families are more likely to watch non-violent programs for high-activity reasons, i.e. to talk to others about what they see, to learn about the world and to simply spend time with their family. These same adolescents are also less likely to watch television (non-violent material) for low-activity reasons, i.e. because they are bored or out of habit, or to relax. One might speculate that this group of teenagers was probably more likely to relief their boredom in different ways, possibly by listening to music, or even by calling friends. Adolescents from cohesive families are also less likely to watch television for companionship or because they are lonely. On the other hand, that also means that teenagers who do not have a good relationship with their families or parents are more likely to look to television to fulfill their needs for excitement in their lives. This paper doesn't deal with the consequences of adolescents using television as a substitute for their families, but it is quite well-known that motivations for viewing television affect the effects, or what one gets out of the viewing experience – whether the effects are intentional or unintentional.

Not surprisingly, this paper also found a relationship between family cohesion and what adolescents watch on television. Adolescents high on family cohesion are more likely to watch news-related and family-oriented television programs, while adolescents (only true for females) who are lacking in family

cohesion seem more likely to look to violent material for excitement and to fulfill their emotional needs.

It was also made clear by the findings presented in this paper that family tension/domestic violence affects adolescents' viewing of television. Teens who reported high tension within their homes were also more likely to enjoy watching violence. This is consistent with other studies that show that people who live with violence seek out violent programs and movies. It can be argued here that they are seeking material that is congruent with their everyday life and which is consistent with the violence or tension they experience within the home.

Moreover, teenage girls watch violent material to forget their own problems and to escape fighting and scolding at home. Thus, it is quite clear that the family environment plays a major part in adolescents' viewing habits and their uses and gratifications.

Since this paper only presents some of the preliminary findings of the present study, and the questionnaire which was used measured both aggression and delinquency among Icelandic adolescents, it will be possible to further investigate the relationship between family environment, adolescents' use of television and their anti-social behavior.

Notes

1. This research was funded by a grant from the Icelandic Research Council.

References

- Bandura, A. *Social Cognitive Theory of Mass Communication*. Media Effects: Advances in Theory and Research. Bryant & Zillmann (Eds.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- Black, S.L. & Bevan, S. *At the Movies with Buss and Durkee: A Natural Experiment on Film Violence*. *Aggressive Behavior*, 1992, 18, 37-45.
- Bruce, L. *Interpretative Activities of Traumatized Children in Response to Violent Television Fare*. Paper submitted to the Mass Communication Division of the International Communication Association for its 1995 conference.
- Bryant, J. *Viewers' Enjoyment of Televised Sports Violence*. Wenner (Ed.). Media, Sports, and Society. Newbury Park, CA: Sage, 1989.
- Cantor, J. & Harrison, K. *Ratings and Advisories for Television Programming. University of Wisconsin-Madison study*. National Television Violence Study (volume 1). Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.
- Cernkovich, S. A. & Giordano, P. C. *Family Relationships and Delinquency*. *Criminology*, 1987, 25(2): 295-321.
- Dagbladið Vísir. October, 15th, 1993. Reykjavík, Iceland: Frjáls Fjölmiðlun.

- Diener, E. & DeFour, D. *Does Television Violence Enhance Program Popularity?* Journal of Personality and Social Psychology, 1978, 36, 333-341.
- Diener, E. & Woody, L.W. *TV Violence and Viewer Liking.* Communication Research, 1981, 8, 281-306.
- Empey, L.T. & Stafford, M. C. *American Delinquency: Its Meaning and Construction.* Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 1991.
- Finn, S. & Gorr, M.B. *Social Isolation and Social Support as Correlates of Television Viewing Motivations.* Communication Research, 1988, 15(2): 135-158.
- Graybill, D.; MacKie, D.J. & House, A. E. *Aggression in College Students who were Abused as Children.* Journal of College Student Personnel, 1985, 26(6): 492-495.
- Greenberg, B.S. *Gratifications of Television Viewing and their Correlates for British Children.* Blumler & Katz (Eds.). *The Uses of Mass Communication.* Sage, 1974.
- Gunnlaugsson, H. *Ófbelldi á Íslandi: Edli, Orsakir og Úrbætur* (Violence in Iceland: Nature, Causes and Solutions). Barnaheill, 1994, 5(1): 20-22.
- Haapasalo, J. & Trembley, R.E. *Physically Aggressive Boys from Ages 6 to 12: Family Background, Parenting Behavior, and Prediction of Delinquency.* Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1994, 62(5): 1044-1052.
- Hirschi, T. *Causes of Delinquency.* Berkeley, CA: University of California Press, 1969.
- Katz, E.; Blumler, J. & Gurevitch, M. *Utilization of Mass Communication by the Individual.* Blumler & Katz (Eds.). *The Uses of Mass Communication.* Sage, 1974.
- Lamphear, V.S. *The Impact on Maltreatment on Children's Psychosocial Adjustment: A Review of the Research.* Child Abuse and Neglect, 1985, 9: 251-263.
- Larson, R. *Secrets in the Bedroom: Adolescents' Private Use of Media.* Journal of Youth and Adolescence, 24(5): 1995.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. *Family Factors as Correlates and Predictors of Juvenile Conduct Problems and Delinquency.* Tonry & Morris (Eds.). *Crime and Justice: An Annual Review of Research*, 1986, 7, 29-149.
- Paik, H. & Comstock, G. *The Effects of Television Violence on Antisocial Behavior: A Meta-Analysis.* Communication Research, 1994, 21(4): 516-546.
- Patterson, G.R. *The Contribution of Siblings to Training for Fighting: A Microsocial Analysis.* Olweus, Block & Radker-Yarrow (Eds.). *Development of Antisocial and Prosocial Behavior: Research, Theories and Issues.* New York, NY: Academic Press, 1986.
- Pearlin, L.I. *Social and Personal Stress and Escape Television Viewing.* Public Opinion Quarterly, 1959, 23: 255-259.
- Roe, K. *Adolescents' Use of Socially Devalued Media: Towards a Theory of Media Delinquency.* Journal of Youth and Adolescence, 1995, 24(5): 617-631.
- Rubin, A. *Television Use by Children and Adolescents.* Human Communication Research, 1979, 5(2): 109-120.
- Sears, D. & Freedman, J. *Selective Exposure to Information: A Critical Review.* Schramm & Roberts (Eds.). *Processes and Effects of Mass Communication.* University of Illinois Press, 1971.
- Van Voorhis, P.; Cullen, F.T.; Mathers, R. A. & Garner, C. C. *The Impact of Family Structure and Quality on Delinquency: A Comparative Assessment of Structural and Functional Factors.* Criminology, 1988, 26(2): 235-261.

A Wasted Miracle?

Literacy and the New Media

THORBJÖRN BRODDASON*

The Problem

Thinking of television, the social critic Mayra Mannes once said: “We are a generation who wasted a miracle” (quoted by Frederick Williams (1992:351)). The implication was that television had an enormous potential for education and enlightenment which had been largely disregarded and neglected by those responsible for the new mass medium. In this chapter, which represents an expansion of arguments and data put forward in previous publications (Broddason, 1992, 1996), I shall not attempt to disprove Ms Mannes’ lamentation, but perhaps qualify it.

According to Warwick B. Elley “Most education systems emphasize voluntary reading as an important objective, and the majority of teachers rated highly the instructional aim of fostering students’ interest in reading.” (1994:65). At the same time, there is a sense of uneasiness, and even urgency, among educationists and researchers that in spite of all the progress of education systems in the modern age, all is not quite well (for a recent overview see Roe and Muijs, 1997). Examples are readily available to fuel the uneasiness. Leisure reading in the Netherlands declined between 1975 and 1995 (Knulst and Kraaykamp, 1997:147). In Great Britain leisure book reading among adolescents declined substantially between 1971 and 1994 (Benton, 1995: 460). In spite of increasing levels of education, the vocabulary of adult Americans is diminishing and their reading of books and newspapers is declining (Glenn, 1994).

Specifically, the electronic media of communication – mass and otherwise – are held to blame for a decline in reading: “Excessive television viewing is held (particularly by teachers) to be one of the factors contributing to a national decline in reading skills...” (Burstall, 1991: 486). Gavriel Salomon notes the following:

The verdict seems to be in: There is a relationship between televising and reading ability. However, it is neither a very strong relationship – nothing of the kind doomsday visionaries would vocally claim – nor a uniform one over ages, ability levels, and sexes (1987:15).

Salomon finds that “while less than ten weekly hours of TV appear to have a slight positive effect on reading, televiewing in excess of ten weekly hours has a negative effect” (Salomon, 1987:15). And Susan B. Neuman found that “reading scores diminished sharply for those students watching more than 4 hours of television per day” (Neuman, 1988:437). She found very little correlation, however, between television viewing and reading ability among moderate viewers. In a more recent publication Neuman comes to the practical conclusion that “...media selection in teaching might be related more to its convenience, its cost, and its efficiency in achieving particular learning goals, rather than the medium’s perceived cognitive benefits” Neuman, (1992:133–134). In a recent three-year panel study involving more than 800 subjects Koolstra and van der Voort find support for theories positing that television viewing exerts a reductive effect on children’s leisure-time reading, and in particular on the frequency with which children read books. They further suggest that the reductive effect of television on book reading may be cumulative (Koolstra and van der Voort, 1996:26).

Implicit in the discussion of reading vs. television viewing is the assumption that reading is in itself more desirable than television viewing. Although this kind of argument is beyond scientific proof we may perhaps find indirect support for it in research which has shown that people feel more active and concentrated when reading than when watching television (Kubey and Csikszentmihalyi, 1990:83, 101, 135). According to these authors: “[R]eading is significantly more demanding cognitively: it is more active and involves more alertness, more concentration, more challenges, and more skills than television viewing” (1990:135). However, the same authors also serve us with this reminder: “Regardless of the reason, it is clearly the case that very complex ideas can be readily and inexpensively transmitted via television. We might keep this in mind when considering why television is only occasionally used in this manner” (Kubey and Csikszentmihalyi, 1990:189). In one study it was found that educational television programmes, positively contributed to the development of scientific literacy independent of other factors, and, further, that “Time spent watching television, a frequently implicated factor in poor achievement, was unrelated to scientific literacy” (Reynolds, 1991:68). In this context it may also be worthwhile to note Gavriel Salomon’s argument that “it is not the quantity of televiewing that necessarily affects reading or reading ability, except in extreme cases, but rather the *quality* of televiewing: how it is done” (1987:16). He speculates that what he calls “elaborate televiewing” requires more or less the same skill as elaborate reading. However, according to Salomon, many children relinquish the necessary effort when it comes to television. The difference is not only inherent in the media but also in the way they are perceived (1987:20–21). It should be noted that Salomon’s conclusions have been challenged by Dutch scholars who report, among other things, the following: “Whereas previous experimental media comparison studies have shown that adults remember more from print news than from tele-

vision news, the reverse was found in the present study conducted with children" (van der Molen, Walma and van der Voort, 1997:88).

In this context it is important to note that the reading experience is no longer necessarily confined to the printed page. In particular, the use of electronic media of communication may involve a considerable amount of reading. This applies in certain instances to television viewing and more generally to the use of home computers. Consequently, in order to assess changes in reading habits among young people, we need to go beyond traditional printed materials and consider as well the reading of texts that appear on the electronic screens in the home. The subtitles of foreign television programmes are an important source of reading matter for youths in many small countries of the world (or, more accurately, countries belonging to small language areas). Also, those youths who spend their time on the IRC, on the web or are engaged in e-mail communication are most of the time actually reading text or writing. The significance of subtitled television programmes has been noted by several researchers, among them Beentjes and van der Voort (1993); Cohen and Salomon who suggest that having to read subtitles increases the concentration of the viewing behaviour and may contribute to a greater retention of programme content (Cohen and Salomon, 1979:162); and more recently Valgeirsdóttir, who reports on reading ability and television viewing with reference to comparative findings from the extensive IEA study. Her results demonstrate a positive relationship between the viewing of subtitled television programmes and reading ability (Valgeirsdóttir, 1993:62-63). Other researchers have paid attention to a closely related kind of communication – captioned television – and reaped some highly interesting findings: "Captioned television appeared to provide a particularly rich language environment which enabled students to learn words incidentally through context as they developed concepts in science" (Neuman and Koskinen, 1992:104). Griffin and Dumstre also report gains in vocabulary, but only among subjects exposed to a relatively high dose of captioned television sessions. (Griffin and Dumstre, 1992:202). According to one source "The instructional applications as well as the creative applications are virtually limitless. Closed-captioned television just might be the most underrated technology of the past decade" (Rickelman, Henk, and Layton, 1991:599).

The research project

Elsewhere I have described how the research project *Children and Television in Iceland* was started in what I have termed the era of *Television and Society* (during which television constituted something of an intrusion in people's lives and was regarded with apprehension and excitement), continued into the era of *Television in Society* (during which people grew accustomed to television) and now is carried further in the present era of *Television Society* (during which

TABLE 1: Changes in the Icelandic Media Landscape 1968-1997

1st Survey: 1968	2nd Survey: 1979	3d Survey: 1985	4th Survey: 1991	5th Survey: 1997
One radio channel*	One radio channel*	Two radio channels	Several radio channels	Several radio channels
Sound cassettes unknown	Sound cassettes widespread	Sound cassettes widespread	Sound cassettes widespread	Sound cassettes widespread
One terrestrial TV channel**	One terrestrial TV channel	One terrestrial TV channel	Two terrestrial TV channels	Four terrestrial TV channels
Satellite TV unknown	Satellite TV unknown	Satellite TV unavailable	Satellite TV accessible to a limited extent	Satellite TV widely available in multiple channels
Video cassette players unknown	Video cassette players unknown	Video cassette players in many homes	Video cassette players in most homes	Video cassette players in most homes
Internet just invented	Internet restricted	Internet restricted	Internet restricted	Internet widespread
5 newspapers	6 newspapers	5 newspapers	6 newspapers	4 newspapers

* This disregards the American forces radio channel at Keflavík Airport which had reached the South West of Iceland since the early 1950s, and enjoyed considerable popularity among young people in the area until the establishment of the second channel of the State radio in 1983.

** In 1968, Akureyri in the North was entirely without television, whereas Reykjavík in the South-West and Vestmannaeyjar in the South – apart from the recently established State Television Service – still had some limited access to the American forces television which had been in operation at Keflavík Airport since the mid-1950s. In 1968 7% of my respondents in Reykjavík and Vestmannaeyjar said they had good reception of the Keflavík television in their homes and claimed to watch it often. Another 11% said they had good reception of the American station, but hardly ever watched it. Soon after 1968 the Americans changed to closed circuit technique and thus the station disappeared entirely from the Icelandic media scene.

television has become a major agent of social integration and even an object of worship (Broddason, 1995, 1996; (see also Dayan and Katz, 1992; Tichi, 1991)).

The empirical findings presented below derive from this research project dating back to the year 1968 when I conducted my first questionnaire-type survey among six hundred-odd Icelandic youths. This and subsequent four surveys – accumulated over a period of 29 years with virtually identical sampling procedures – now constitute the research project *Children and Television in Iceland*. Subjects were randomly chosen from among the school population of three different communities in Iceland (see Table 2 for sample sizes and response rates. Previous reports from the project include Broddason, 1970, 1992, 1994 and 1996, and Broddason and Hédinsson, 1983). As the name of my research project indicates it is not primarily focused on the issue of reading, although the development of book reading and the relationship of book reading to other activities is the subject of the present chapter.

TABLE 2: Randomly sampled 10–15 year olds from the school populations in three Icelandic communities (Reykjavík, Akureyri and Vestmannaeyjar) Number of respondents in the three communities, and total response rates in the five surveys

	1st Survey: 1968	2nd Survey: 1979	3rd Survey: 1985	4th Survey: 1991	5th Survey: 1997
Community:					
Reykjavík	372	484	491	492	488
Akureyri	130	182	200	203	228
Vestm.eyjar	99	129	133	122	141
<i>Total:</i>	601	795	824	817	857
Sample size	733	864	896	961	984
Response rate:	82%	92%	92%	85%	87%

On basis of the survey results that are presented below we may discuss with a fair degree of confidence (always keeping in mind that we are dealing with self-reported behaviour) how book reading among Icelandic youths has changed in quantitative terms over the years and they can be of help in assessing the impact and opportunities provided by the most recent media of communication.

The Icelandic society – together with its Nordic neighbours – is generally considered among the most literate in the world. It is also a highly democratic society. If we accept the common assumption that the latter is fairly meaningless without the former, changes in reading habits ought to interest us. James Carey has pointed out that even though literacy can give rise to a form of de-

mocracy, it also produces instability and inconsistency because the written tradition is participated in so unevenly (Carey, 1992:164). Literacy may actually decline through disuse, and if a sector of a society turns away from books and reading this is bound to have repercussions far beyond the persons involved.

The empirical findings which I shall report in this paper provide some evidence as to considerable shifts, in quantitative terms, in the voluntary reading habits of Icelandic youths. As my findings span nearly three decades it is a fair assumption that they reflect some important social and cultural changes that have occurred during this time. Table 1 provides an overview of the development of the Icelandic "media landscape" during the period covered by the surveys. The data that I shall mostly dwell on are based on answers to the following question:

"Have you read any books during the last 30 days?"

In an explanatory note that accompanied the question the respondents were asked not to include books with direct connection to the school work. Thus to all intents and purposes this is a question about leisure-time reading. The question was put in exactly the same manner in all five surveys, and the respondents gave their answer by simply writing down the number of books which they thought that they had read. The mean scores obtained in each of the five surveys are presented in Table 3, both in the form of overall means, and for each of the three communities separately¹.

TABLE 3: *"Have you read any books during the last 30 days?"* Randomly sampled 10-15 year olds from the school populations in three Icelandic communities (Reykjavík, Akureyri and Vestmannaeyjar) Mean number of books 1968-1997.

	1st Survey: 1968★	2nd Survey: 1979	3rd Survey: 1985	4th Survey: 1991	5th Survey 1997
Community:					
Reykjavík	3.9	6.6	4.7	2.6	2.6
Akureyri	4.7	6.5	3.4	2.9	2.8
Vestmannaeyjar	3.2	7.4	3.4	3.0	3.1
<i>Overall mean</i>	<i>3.9</i>	<i>6.7</i>	<i>4.2</i>	<i>2.8</i>	<i>2.7</i>
<i>Standard deviation of mean</i>	<i>4,3</i>	<i>7,0</i>	<i>5,0</i>	<i>3,6</i>	<i>4,0</i>
No. of responses	572	784	796	787	830
No answer	29	11	28	30	27
Total:	601	795	824	817	857
Significance:	.03	ns	.001	ns	ns

★ 10-14 year olds

Table 3 yields several pieces of information. Most importantly, it demonstrates an overall decline in book reading among Icelandic youths during the period of study. It may also be noted that the trends (the strong upward turn between 1968 and 1979, the decline between 1979 and 1991, and the levelling out between 1991 and 1997) have identical directions in the three communities. The relatively high figures recorded in 1979 may have their explanation in a new genre of literature, the *comic book*, that hardly existed in 1968, but enjoyed considerable temporary popularity at the end of the 1970's. In 1985 and subsequent surveys a separate question which had dealt with comic magazines, was reworded in order to include the comic book genre as well. This action has undoubtedly affected the responses.

When we are asking about the number of books that have been read by a respondent during a short time-span the absolute figures are by the very nature of the phenomenon bound to be quite low. If we consider the figures in relative terms, however, we note that the overall drop in book reading between 1985 and 1991 amounts to 33% (from 4,2 books on average in 1985 to 2,8 books in 1991). This overall decline has been halted, at least for the time being, by 1997. When we look at the figures for the individual age-groups however, we note that the overall picture of levelling is due to a substantial *recovery* of book reading among the youngest respondents, whereas the highest age group *continues* the downward trend; in fact it is only in the middle age-group that the levelling-off phenomenon survives a closer scrutiny (Table 4).

TABLE 4: "Have you read any books during the last 30 days?" Mean number of books according to age.

	1st Survey: 1968	2nd Survey: 1979	3rd Survey: 1985	4th Survey: 1991	5th Survey: 1997
10-11 year-olds	4.2	7.8	4.9	3.6	4.5
12-13 year-olds	4.1	7.3	4.4	2.6	2.5
14-15 year-olds*	3.0	4.8	3.3	2.3	1.6
<i>Overall mean</i>	<i>3.9</i>	<i>6.7</i>	<i>4.2</i>	<i>2.8</i>	<i>2.7</i>

* Only 14-year-olds in 1968

That girls read more books than boys is a well-established phenomenon. Even when we look at individual age-groups we find that this pattern holds almost without exception (Table 5). Although the figures vary from one survey to the next, the relative decline in book reading with increasing age follows a similar pattern over the years. Thus we are led to conclude that the deep dives in book

interest among adolescents are tied to the life cycle of each generation and have some fundamental causes. That the figures differ so widely between surveys indicates Zeitgeist effects and even generation effects (see for instance Hédinsson, 1981; Broddason and Hédinsson, 1983; Rosengren, 1994). The contents of Table 5 confirm well documented previous findings to the effect that leisure book reading declines during adolescence (Beentjes og van der Voort, 1989:65; Rosengren and Windahl, 1989:97; von Feilitzen, 1976:105; Broddason, 1996:124).

TABLE 5: "Have you read any books during the last 30 days?" Mean number of books according to age and gender.

	1st Survey: 1968		2nd Survey: 1979		3rd Survey: 1985		4th Survey: 1991		5th Survey: 1997	
Age:	Boys	Girls	Boys	Girls	Boys	Girls	Boys	Girls	Boys	Girls
10-11	3.4	5.1	7.6	8.1	5.0	4.8	3.3	3.9	3.8	5.1
12-13	4.4	4.0	6.8	7.8	4.3	4.5	2.4	2.9	2.1	2.9
14-15*	2.4	4.0	4.7	5.0	2.3	4.2	1.7	2.9	1.2	2.1
<i>Overall means</i>	3.5	4.4	6.4	7.0	3.8	4.5	2.4	3.2	2.2	3.2
Gender diff. signif.	.02		ns		ns		.002		.0002	

* Only 14-year-olds in 1968

The consistent decline in book reading *on average* over a long period of time, demonstrated in Tables 3-5 above, leaves us in no doubt that something is happening to the status of books and book reading among successive generations of young Icelanders. The high standard deviations (Table 3) indicate at the same time a considerable spread around the means. At all times we have had a number of respondents who have reported very heavy reading and we have also had those who said they did not read a single book during the last 30 days preceding the survey. It might be argued that a decline in itself is not a matter for great concern as long as it does not drop below a certain level. For instance, a moderate reduction in the numbers of heavy readers might worry us less than a substantial increase among the non-readers. A moderate reader might become a heavy reader and vice versa. A non-reader, on the other hand, is probably less likely to become a reader. Hence, the dividing line between those who do not read books at all and those who do at least some book reading is arguably of particular importance when we are studying long-term

trends in reading habits. Table 6 shows the development with regard to these groups as they appear in my surveys over the years. A "heavy reader" is here defined, rather arbitrarily, as someone who reports reading 10 books or more "during the last 30 days." The "non-readers" are those who report reading no books during the same period. Of course they may have read any number of books during the last 60, or 90, or 120 days. Table 6 casts the levelling-off pattern observed between 1991 and 1997 in a fresh light. The ranks of the "heavy readers" have stopped dwindling while the proportion of "non-readers" continues to expand, leaping quite dramatically from 18% in 1991 to 27% in 1997. As clearly shown in Table 7, the figures for 1997 are very strongly age and gender dependent.

TABLE 6: *"Have you read any books during the last 30 days?"* Percent "Non-readers" (who claim no book reading), "Intermediate readers" (1-9 books) and "Heavy readers" (who claim reading 10 or more books).

	1st Survey: 1968 %	2nd Survey: 1979 %	3rd Survey: 1985 %	4th Survey: 1991 %	5th Survey 1997 %
"Non-readers"	11	11	15	18	27
"Intermediate readers"	79	69	72	76	65
"Heavy readers"	10	20	13	6	8

TABLE 7: *"Have you read any books during the last 30 days?"* Percent "Non-readers" (no book reading), "Intermediate readers" (1-9 books) and "Heavy readers" (10 or more books) According to Age and Gender. 1997 Survey.

	Boys			Girls		
	10-11 %	12-13 %	14-15 %	10-11 %	12-13 %	14-15 %
"Non-readers"	16	31	48	7	19	32
"Intermediate readers"	74	62	51	72	74	64
"Heavy readers"	10	7	1	21	7	4
	100	100	100	100	100	100
N:	118	134	168	126	119	165

Gender difference significant $p < .0000$

Age differences significant $p < .0000$

Reading and Television

In the first part of this chapter a number of sources were referred to where television's negative influence on reading, reading ability or knowledge acquisition was reported or discussed. Other sources that indicated television's positive influence in the same areas were also quoted. That the same authors occasionally appear to support conflicting viewpoints at different times is only natural, considering the complexity and the fluidity of the issues involved, as well as the variety of research methods at our disposal.

In an earlier publication dealing with data from the four first surveys I concluded that negative correlations between book reading and television viewing did not emerge from my material. Now, adding evidence from the fifth survey, I return with a very similar message. With one exception, correlations are weak and inconsistent. The exception is provided by 12-13 year old boys. They show a significant negative correlation between book reading and television viewing (Pearson's $r = -.21$, $p < .01$). Lack of correlation at the individual level, however, does not in any manner diminish our findings that book reading among Icelandic youths is consistently declining in the long term and further that the numbers of youths who read very few books seems to be dramatically increasing.

But does this long-term decline of book reading mean that young people are actually *reading less* than before? The answer to this important question is not straightforward. Although I am not in a position to furnish a definitive answer I shall attempt an informed speculation and in the process return to the quote from Mayra Mannes on which this chapter opened.

TABLE 8: Use of PCs and the Internet at home. 1997 Survey. Percentages of total sample according to gender.

	Boys %	Girls %	All %
Use a personal computer in the home at least once a week	77	53	65
Claim to be regular Internet users	34	20	27
Regard themselves as e-mail users	35	21	28
Have their own home-page	11	4	7
Total number of respondents	439	418	857

The 1997 survey was the first occasion on which we included questions relating to computers and the Internet. The results were somewhat staggering: No less than three quarters of the boys and more than half of the girls claim to use their home computer "at least once a week" (Table 8). A sizeable minority claim to be regular Internet users and quite a few actually have their own home page on the Internet. These are 10-15 year old youths in March 1997. Although I have not attempted to elicit exact figures as to the time involved in this activity it should be obvious that some other activities must be suffering. Television viewing would be a likely candidate, but my data lend no support to that hypothesis. Table 9, which shows the time spent on terrestrial television, video, cable and satellite transmissions all combined, indicates a slight increase between 1991 and 1997. Within these categories (not shown in table) some reshuffling has occurred, however, with cable and satellite viewing going up and video viewing going considerably down. But as already indicated, the total picture points to a slight increase in overall viewing time. Between 1991 and 1997 two daily newspapers folded. This seems to have minimally affected newspaper reading among my respondents, presumably because these papers had already lost most of their following by 1991. Newspaper reading is positively related to age, to about the same extent that book reading is negatively related to age².

TABLE 9: Self-Reported Television viewing, video viewing, cable and satellite viewing in 1991 and 1997. Averages according to age.

	10-11 year olds	12-13 year olds	14-15 year olds	Total
1991	14:33	16:10	16:33	15:45
1997	15:03	17:47	16:25	16:22

Taking all this into consideration we may assume that the use of the various media of communication among Icelandic youths has not diminished between the fourth and the fifth survey. Quite the contrary, it may have increased, and what is more, it almost certainly has become more diversified. For advocates of literacy and reading, it is particularly relevant to note that computer use (except some games) inevitably means almost constant and intensive reading and sometimes a considerable amount of writing. So, a youth who turns away from a book and to the computer is probably not turning away from reading. Admittedly though, much of the time spent on computers involves games that may not require much reading. Among my respondents only 10% say they never play computer games. At this point it is also appropriate to acknowledge that books are already being published in an electronic form. So

far, it is mainly textbooks and reference works, but there is every reason to expect electronic book publishing to increase in leaps and bounds in the near future. An editor at McGraw-Hill is quoted in a front-page article in the *New York Times*: "I am a book person and I never believed I would want to give up the books I carry around with me. But I'm starting to think of myself more as a content provider...We know we are standing on the edge of a precipice" (NYT, 1998).

Conclusions

Finally, I wish to return to the idea of *television as a vehicle for reading and language learning*. I have already referred to a number of sources that have recognized the potential of captioned or subtitled television programmes for literacy training. The policy of national television systems in the industrialized world with regard to these matters may be conveniently divided into three categories.

The *first category* includes the English-speaking peoples (the United States, the United Kingdom, Canada, Australia, New Zealand, Ireland etc.). Television programmes in these countries originate almost exclusively within their own cultural sphere; their production language is English and the programmes are subsequently transmitted in English to their English-speaking audiences. The policy is simply to produce and broadcast in English to the English-speaking world. Under these conditions any translation problems are eliminated before they arise. In particular, television in category one countries provides viewers, young and old, with a constant reinforcement of their oral culture. We may conclude that television in these countries is a *champion of cultural identity and (to different degrees) of national culture*.

The *second category* consists of the more populous countries of continental Europe (e.g. Germany, France, Spain, Italy, Russia etc.). The majority of television programming in terms of transmission hours in these countries is produced in their respective native languages, but they also depend heavily on imports. And these imports for the most part come from English-speaking countries. In order to accommodate their publics, television stations in these countries substitute the original English sound track with a new sound track in the appropriate host language; a custom commonly known as *dubbing*. Thus viewers in these countries can enjoy foreign programmes in their native language. This operation drastically alters the original work and quite likely interferes with whatever message is intended. A few examples ought to suffice to bring home my point. Watching series like *Seinfeld* or *Inspector Morse*, films like *High Noon* or *Gone with the Wind*, or major productions like *Roots* or *Brideshead Revisited*, not to mention Shakespearean drama, without the original sound track is a radically different experience compared to watching the original version. Whatever the merits of such dubbed programmes, they are no longer

identical with the cultural entities that left their production facilities. One obvious disadvantage is the simple fact that the words spoken do not correspond to the lip movements of the actors on the screen. Another, perhaps more subtle problem, is that the voice does not belong to the body. As a result viewers in these countries are spared being exposed to spoken English (which of course is the whole point). Leonard Shlain makes a point that is relevant in this context: "...in many instances, the listener's eye gathers more about the meaning of the speaker's message than does his ear" (Shlain, 1998:40). Looked at from a different angle, another consequence is that they miss an opportunity to increase their *knowledge* of English. We might also want to consider that these viewers are the recipients of a curiously hybrid product where the visual stimulus derives from one cultural sphere and the aural stimulus from another. As is the case with category one countries, television in category two celebrates the oral culture. But because this is done in a visual setting that is totally at odds with the language we may at least suspect that television in category two contributes to *cultural confusion* among the viewers.

The *third category* is made up of small to medium-sized countries that do not belong to one or another of the major continental language spheres (the Nordic countries, the Netherlands, Portugal, Israel etc.). In these countries, restricted economic resources make for a much more acute dependency on foreign television programmes than in countries belonging to the second category. *Iceland*, with a population of some 270 thousand, may serve as an extreme example of countries thus situated. Over the years about one third (or slightly less) of the programming hours of the Icelandic national broadcasting monopoly has consisted of native productions, one third (or slightly more) has consisted of productions originating in English-speaking countries, and the rest has been imported from other countries, mainly European. In the mid-1980s, when the monopoly was abolished, a new commercial television station flooded the market with British and American programmes and films, whereas the former monopoly slightly increased its share of Icelandic material. Television viewers in other category three countries are faced with a less massive Anglo-American assault, but the difference is a matter of degree rather than kind. Counting the number of programming hours alone, however, tells only part of the story because the imports are usually among the most popular programmes with the highest viewing figures. The same economic considerations that lead category three countries to resort to large-scale imports of television programmes prohibit them from taking the dubbing solution favoured by the more populous countries. Instead they use *subtitles*. The situation in the Netherlands is typical:

On Dutch television...at least one third of the programs broadcast are foreign programs, 94% of which are subtitled...Because many foreign programs, especially U.S. programs, are more popular than domestic programs, more than 40% of the Dutch programs watched by Dutch viewers are subtitled... (Koolstra, van der Voort and van der Kamp, 1997:132).

Television viewers in category three are thus served vast amounts of programming which originates in the Anglo-American culture. Further, they receive original versions, i.e. versions where the sound track has not been altered. Added to this they are given a text in their own native language at the bottom of the screen which fairly faithfully (albeit with some shortcuts) delivers the content of the dialogue on the screen. Thus, category three viewers are massively exposed to the *intact* visual and aural stimulus of a foreign culture. At the same time they are offered the *added* visual stimulus of written translation. As an extra bonus they are allowed to become familiar with spoken English, and may at their own convenience gradually move away from the subtitles to the dialogue of the characters on the screen. For the absolutely youngest viewers the subtitles offer a powerful incentive to master the art of reading because they realize that this will open up to them the world of foreign (exotic, adult) television. And as soon as they have come to grips with the subtitles they can graduate into learning the foreign language spoken on the screen. What they may miss is the exposure to the spoken language of their own culture. And most definitely, they miss the immediate connection between the screen culture and their own culture that category one viewers are given. On a somewhat speculative note, as indicated above, I wish to conclude that television in category three countries serves as a *vehicle of literacy, foreign language learning and cultural diversity*. In other words, there is a case to be argued to the effect that television in category three countries is not a wasted miracle.

As discussed above, my own research results and those of others indicate that in the long run book reading is declining. And, in spite of uneven results, the weight of the evidence indicates that this development can to a considerable extent be explained by television viewing. There is also evidence that reading is more demanding cognitively than television viewing, that it is more active and involves more alertness, more concentration, and more skills (Kubey and Csikszentmihalyi, 1990:135). However, this finding is hardly based on the kind of television viewing that category three audiences indulge in. The Dutchman, Icelfander, Norwegian etc. who has sat in front of his or her television receiver for a whole evening may very well have read through the equivalent of ten or more sheets of typewritten text. One month of moderate television viewing may include a reading experience equivalent – in quantitative terms – to a sizeable novel. There is some empirical proof regarding the effects of reading subtitles. Koolstra, van der Voort and van der Kamp, report that they found support for the hypothesis that the development of children's decoding skills is promoted by watching subtitled foreign television programmes (1997:145). However, they also found that television viewing exerted an inhibitory effect on the development of children's reading comprehension. This effect was confined to entertainment programmes (Koolstra et al., 1997:145, 146).

Summing up, television can be a champion of cultural and national identity, given the right kind of circumstances. In other circumstances television can turn into a servant of cultural confusion. And, finally television may be seen as a vehicle of literacy, reading exercises and language learning.

Notes

1. In each of the four surveys a tiny number of respondents gave figures which we could not accept because of the vast number of books that they claimed to have managed to read. Such extreme answers exert a very heavy influence on the calculation of the means and consequently it was necessary to exclude them. It was decided to reject the answers of all who claimed to have read 40 books or more during the previous 30 days. This might seem a far too liberal criterion, but I preferred to err on the positive side in view of the direction of the argument in the rest of the chapter.
2. The correlation between age and newspaper reading is Pearson's $r = .26$ whereas the correlation between age and book reading is Pearson's $r = -.28$. Controlling for gender causes practically no change.

References

- Beentjes, Johannes W. J. and Tom H. A. van der Voort (1989) "Television and Young People's Behaviour: A Review of Research". *European Journal of Communication* 4(1): 51-77.
- Beentjes, Johannes W. J., and Tom H. A. van der Voort (1993) "Television Viewing versus Reading: Mental Effort, Retention and Inferential Learning". *Communication Education*, 42: 191-205.
- Benton, Peter (1995) "Conflicting Cultures: Reflections on the reading and viewing of secondary-school pupils". *Oxford Review of Education* 21(4): 457- 470.
- Broddason, Thorbjörn (1970) *Children and Television in Iceland*. Master's thesis, University of Lund (mimeo).
- Broddason, Thorbjörn (1992) "Minnkandi bókhneigð ungmenna" (Decline in Book Reading Among Young People). *Skíma*, 15(3): 37-42. (*Skíma* is an Icelandic journal).
- Broddason, Thorbjörn (1994) "Teaching in the Age of the Communications Revolution". *Educational Media International* 31(1): 9-15.
- Broddason, Thorbjörn (1995) *The Image of Television: The Development of Three Research Perspectives*. University of Lund Sweden: Lund Research Papers in Media and Communication Studies. Report No. 14.
- Broddason, Thorbjörn (1996) *Television in Time*. Lund: Lund University Press.

* The author enjoyed the hospitality of the School of Journalism and Mass Communication at the University of Wisconsin-Madison while writing the final version of this chapter in the Fall of 1998. This is gratefully acknowledged.

- Broddason, Thorbjörn and Elías Hédinsson (1983) "Television and Time". Unpublished paper presented at the 6th Nordic Conference on Mass Communication Research, Volda, Norway.
- Burstall, Clare (1991) "Literacy in the Context of a Changing Europe". *Prospects*, 21(4): 485-490.
- Carey, James W. (1992/1989) *Communication as Culture. Essays on Media and Society*. New York: Routledge.
- Cohen, Akiba A. and Gavriel Salomon (1979) "Children's Literate Television Viewing: Surprises and Possible Explanations". *Journal of Communication* 29(3): 156-163.
- Dayan, Daniel and Elihu Katz (1992) *Media Events. The Live Broadcasting of History*. Cambridge: Harvard University Press.
- Elley, Warwick, B. (ed.) (1994) *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-Two School Systems*. Oxford: Pergamon. (Published for the International Association for the Evaluation of Educational Achievement).
- von Feilitzen, Cecilia (1976) "The Functions Served by the Media: Report on a Swedish Study", in Ray Brown (ed.) *Children and Television*. London: Collier Macmillan (pp. 90-115).
- Glenn, Norval D. (1994) "Television Watching, Newspaper Reading, and Cohort Differences in Verbal Ability". *Sociology of Education*, 67 (July): 216-230.
- Griffin, Ray and Jeanie Dumstre (1992-93) "An Initial Evaluation of the Use of Captioned Television to Improve the Vocabulary and Reading Comprehension of Navy Sailors". *Journal of Educational Technology Systems* 21(3): 193-206.
- Hédinsson, Elias (1981) *TV, Family and Society: The Social Origins and Effects of Adolescents' TV Use*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Koolstra, Cees M. and Tom H.A. van der Voort (1996) "Longitudinal Effects of Television on Children's Leisure-Time Reading: A Test of Three Explanatory Models". *Human Communication Research*, 23(1): 4-35.
- Koolstra, Cees M., Tom H.A. van der Voort and Leo J. Th. van der Kamp (1997) "Television's Impact on Children's Reading Comprehension and Decoding Skills: A 3-year Panel". *Reading Research Quarterly*, 32(2): 128-152.
- Knulst, Wim and Gerbert Kraaykamp (1997) "The Decline of Reading: Leisure Reading Trends in the Netherlands (1955-1995)". *Netherlands Journal of Social Science* 33(2): 130-150.
- Kubey, Robert and Mihaly Csikszentmihalyi (1990) *Television and the Quality of Life: How Viewing Shapes Everyday Experience*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- van der Molen, Juliette H. Walma and Tom H. A. van der Voort (1997) "Children's Recall of Television and Print News: A Media Comparison Study". *Journal of Educational Psychology*, 89(1): 82-91.
- Neuman, Susan B. (1988) "The Displacement Effect: Assessing the Relation Between Television Viewing and Reading Performance". *Reading Research Quarterly*, 23(4): 414-440.
- Neuman, Susan B. (1992) "Is Learning From Media Distinctive? Examining Children's Inferring Strategies". *American Educational Research Journal*. Spring 1992 29(1): 119-140.
- Neuman, Susan B., and Patricia Koskinen (1992) "Captioned Television as Comprehensible Input: Effects of Incidental Word Learning from Context for Language Minority Students". *Reading Research Quarterly*, 27(1): 95-106.
- The *New York Times*, December 1, 1998.
- Reynolds, A.J. (1991) "Note on Adolescents' Time-Use and Scientific Literacy". *Psychol. Rep.* 68(1): 63-70.
- Rickelman, Robert, William A. Henk and Kent Layton (1991) "Closed-Caption Television: A Viable Technology for the Reading Teacher". *Reading Teacher*, 44(8): 598-599.

- Roe, Keith, and Daniel Muijs (1997) *Literacy in the Media Age. Results from the Second Wave of a Longitudinal Study of Children's Media Use and Educational Achievement*. Report no. 2 Katholieke Universiteit, Leuven.
- Rosengren, Karl Erik (ed.) (1994) *Media Effects and Beyond: Culture, Socialization and Lifestyles*. London: Routledge.
- Rosengren, Karl Erik and Sven Windahl (eds.) (1989) *Media Matter. TV Use in Childhood and Adolescence*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Salomon, Gavriel (1987) "Television and Reading: The roles of orientations and reciprocal relations", in Michael E. Manley-Casimir and Carmen Luke (eds.) *Children and Television. A Challenge for Education*. New York: Praeger (15-33).
- Shlain, Leonard (1998) *The Alphabet versus the Goddess*. New York: Viking Penguin.
- Tichi, Cecelia (1991) *Electronic Hearth. Creating American Television Culture*. New York: Oxford University Press.
- Valgeirsdóttir, Sigríður Th. (1993) *Læsi íslenskra barna* (The Reading Ability of Icelandic Children). Reykjavík: The Ministry of Culture and Education.
- Williams, Frederick (1992) *The New Communications*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Barneperspektivet – en forskningsstrategi

KARIN HAKE

Er vi åpne for at barn kan fortelle oss om sin virkelighet? Jeg tror vi lett blir mest opptatt av at vi skal lære barna våre om hva som er i virkeligheten. Vi skal fortelle og oppdra barna våre og pøse inn i dem hva som er rett og sant, hva som er bare fantasi og hva som er reelt (Theophilakis, 1986).

Barneforskningen har i mange sammenhenger ansett barnet som en lite brukbar informant om sin egen situasjon. Barn ble ikke betraktet som en tilstrekkelig pålitelig kilde til kunnskap i forskning om sin egen hverdag. Derfor har «datagrunnlaget» hittil stort sett blitt sekundært ved å bruke foreldre og andre voksne som kilde til kunnskap (Tiller, 1991). Forskere i dag snakker om at det har foregått et paradigmeskifte i synet på barndommen (Prout & James, 1990 i Rasmussen, 1998). Dette innebærer at den har fått en sterkere egenverdi. Interessen innrettes mot barns situasjon her og nå. Dette har også forandret synet på barn som informanter i forskningssammenheng. De ansees i større grad som kompetente “medforskere” på sin egen situasjon. I dag oppfordres forskere til å søke kunnskaper om barnas erfaringer i nuet og å forsøke å fange mønstre og handlingsmåter i deres hverdag. Det finnes derfor en streven etter å forstå barn som subjekter og aktører i sitt eget miljø (ibid.). Mulighetene til å få kunnskap om barns perspektiv på sin egen tilværelse, utgjør et spennende og interessant forskningsområde. Det finnes økt tillit til at barns kompetanse kan tilføre nye dimensjoner og perspektiver på ulike samfunnsspørsmål og enkelte foreteelser (Prout & James a.a., Standell 1994 i Rasmussen, 1998).

Denne artikkelen fokuserer på noen forskningsmessige utfordringer i empirisk arbeid med især små barn som informanter. Prinsipper og eksempler fra det kvalitative intervju i resepsjonstudier, er utgangspunktet for drøftingen. Her diskuteres de forskningsmessige utfordringer det innebærer å bruke barn som informanter for å tilstrebe å se verden fra barnets synsvinkel. På bakgrunn av en diskusjon av begrepet *barneperspektiv* vil jeg belyse noen metodiske utfordringer et slikt barneperspektiv innebærer og konkretisere dette ved å diskutere noen prinsipper og eksempler fra kvalitative forskningsintervjuer med barn som informanter.

Barneperspektivet – hva er det?

Begrepet *barneperspektiv* har vært brukt flittig i mange sammenhenger og med mange ulike betydninger som ikke alltid klart defineres (Rasmussen, 1998).

Å ta en annens perspektiv er ikke noe jeg kan gjøre fullt ut. I det øyeblikket jeg tror det, er jeg på farlige veier. Jeg må ikke tro at jeg kan forstå den andre helt og holdent. Men jeg kan bestrebe meg på og anstrenge meg for å få tak i trekk ved den andres selvforståelse (Bech-Carlsen, 1998, s. 22).

Er det mulig å se verden fra barnets ståsted gjennom å bruke barn som kunnskapskilde? Vi kan neppe gjøre krav på å se verden fra barnets synspunkt helt og fullt. Å forsøke å gripe et barneperspektiv handler om å få kunnskap om hvordan vi *tror* barnet ser verden. Vi kan, forutsatt valide metoder, forsøke å fange opp verden slik vi tror barnet ser den gjennom å få kunnskap om det barnet kan og gjør, hvordan barnet tenker, snakker og handler.

Flere forskere ved Norsk senter for barneforskning har drøftet hva som egentlig ligger i begrepet *barneperspektiv* (Barn nr. 1, 1991). Det er vanskelig å snakke om *ett* bestemt og universelt barneperspektiv. Det er ikke snakk om *ett* barneperspektiv, men mange. Barneperspektivet er noe som tilstrebes av voksne forskere. Barn er ikke i stand til selv å gripe barneperspektivet, de *er* i det (ibid.).

Oppfatningen av barnet som “sakkyndig informant” er uttrykk for en forskningsstrategi som har konsekvenser for valg av såvel problemstilling som metode. Å sette barneperspektivet i fokus vil si å ta utgangspunkt i barnets posisjon og generere kunnskap om deres hverdag og livssituasjon ut fra et innenfra-perspektiv. Dette er også uttrykk for et faglig ståsted som legger vekt på at barn tenker og handler kvalitativt forskjellig fra voksne. Schulz Jørgensen sier det slik:

Barnet forstår mindre, siger vi voksne – og rigtigt er det, at barnet forstår “noget andet” end den voksne. Verden ser anderledes ud, når man er seks år – end når man er 30 (Schulz Jørgensen i Kjær Jensen, 1988).

Dette betyr at kunnskap om barns egen forståelse av seg selv og den verden de lever i vil bli kvalitativt annerledes ved å velge å belyse dette gjennom et *aktørperspektiv*. I barneforskningen generelt, og i forskningen om barn og medier, handler dette om å gjøre vårt studieobjekt – barnet – til subjekt og belyse spørsmål og problemstillinger som er viktige i deres hverdagsverden.

Kunnskap og faglig viten om barn gir ikke automatisk en bedre forståelse av og innlevelse i barn. Mye av den viten voksne har skaffet seg om barn, fagfolk iberegnet, er viten om barn sett fra de voksnes synspunkt. Det er kunnskap om barn sett med voksnes øyne og voksnes vurderinger. Denne viten gjør at man kan forklare hvordan barn er. Men forstår vi barn og deres virkelighet bedre?

Barnets synsvinkel vil alltid være anderledes end den voksnes. Der er tale om en oplevet og registreret verden, der er tættere på så at sige. Situationer og begivenheder fremstår konkrete og direkte – uden den distance, som skabes af abstrakte indordninger og forståelsesrammer (Schulz Jørgensen i Kjær Jensen 1988, s. 23).

Det dobbelte blikk

Kirsten Drotner fremholder betydningen av “det vitenskapelige dobbeltblikk” når man skal arbeide med forskning om barn og unge. Det er viktig å ha det hun kaller et “*utenfra og inn blikk*”: Å se problemstillinger som voksen med den voksnes distanse. På den måten er det mulig å kartlegge det felles og generelle. Samtidig er det viktig å ha et “*innenfra og ut blikk*”: Å se på barnets virkelighet – i solidaritet med barn og unge. Da kartlegges det spesifikke og konkrete og man får tak i variasjonene (Drotner, 1997). Å fastholde “det dobbelte blikk” betyr at forskeren fastholder blikket som voksen samtidig som hun selv ikke glemmer at hun har vært barn en gang. Et *utenfra og innblikk* – representert blant annet ved fagkunnskap om barn – vil danne et kunnskapsmessig bakteppe for å forstå barn.

Metodiske refleksjoner

Metodevalg

Hvilke metodiske utfordringer innebærer det å velge barneperspektivet som forskningsstrategi? Hvilke metoder må velges for å få tak i denne «annerledeshet» – dette “*innenfra og ut blikk*” – i den hensikt å formidle en bedre forståelse av og innlevelse i barns verden?

Når det f.eks. gjelder forskning om barns opplevelse av fjernsyn, kan kvantitative metoder, dvs. ulike mål for oppslutning, brukes som et mål på seernes fascinasjon av et program. I den grad seere attraheres av programmet, antar man at de blir *ved* å se programmet. Et slikt mål kan til en viss grad gi kunnskap om seeropplevelse dersom den forutsetning er riktig at de seerne som ikke finner programmet attraktivt, vil forlate skjermen eller skifte kanal. *Et slikt mål er imidlertid vanskelig å bruke som kriterium på små barns fascinasjon av program.* Å se fjernsyn er for små barn en del av et rituale, oftest kombinert med avslutning av dagen og legging (Haavind, 1987). Situasjonen omfatter også attraktive elementer som samvær med voksne, lek og kveldsmat. Små barn kan fortsatt bli ved skjermen selv om de er lite opptatt av selve programinnholdet. Derfor er det ikke fyldestgjørende nok å bruke oppslutning som mål på disse små seernes attraksjon.

Trost hevder at

I många sammanhang där man vill studera barns reaktioner och beteenden måste man rimligen använda sig av kvalitativa metoder, ibland kombinerad med kvantitativa (Trost i Levin & Clifford, 1989, s. 89).

Den *kvalitative* forskningsprosessen omformer virkeligheten til tekst fra materiale som stammer fra observasjon eller samtaler (Malterud, 1996). For å studere i sær *små barns* atferd, må vi nettopp ta utgangspunkt i deres konkrete hverdag og forsøke å omforme atferd og utsagn til forskningmessige data. Der- som forskeren skal *låne stemme* til barn og unge for å få tak i deres engasjement og egne opplevelser, må hun bruke en *kvalitativ* tilnærming.

Grunnleggende holdninger

Mary Theophilakis peker på forutsetninger som hun mener er viktige i empirisk arbeid med barn:

En annen viktig forutsetning for å forstå barn, er at vi voksne prøver å huske, hvordan det var å være barn for oss en gang, hvordan vi opplevde våre nære voksne, hvordan vi så og tok inn verden rundt oss, hva som gjorde oss redde, glade, sinte og fortvilede, selv om de voksne forsikret alltid så mye, at "det er ikke noe å være redd for, det er ikke noe å gråte for." (Theophilakis, 1986).

En kilde til å forstå barn er, iflg. Theophilakis, at vi aktiviserer minner fra vår egen barnsdom for bedre å leve oss inn i hvordan barn tar inn verden omkring seg. I boken *Medier og kultur* pekes det på "10 bud om empirisk arbeid" (Drotner m.fl., 1996, s. 350). Jeg vil velge ut to av de prinsippene som fremheves som relevante for empirisk arbeid generelt, selv om disse ikke er skrevet spesielt med henblikk på barneforskning. De egner seg likevel godt til å utdype spesielle utfordringer i forskning med barn som informanter.

Følgende prinsipp er selvfølgelig og nesten overflødig: "Betragt dem, du undersøger, som mennesker. Fordi de er mennesker – ikke ting eller tekster – skal de behandles med respekt for deres meninger og med anonymitet angående deres identitet." Kvalitativ forskning handler om et nært møte mellom to subjekt, forsker og individ, i den hensikt å få frem data på opplevelsplan (Gamst og Langballe, 1988). I et møte mellom barn og voksen vil det ofte ligge et autoritets-avhengighetsforhold, en maktrelasjon mellom den voksne intervjuer og barnet som informant. Enda tydeligere er dette i empirisk arbeid med barn, der barnets skjema ofte er et "lærer-elev"-forhold i møte med en voksen. For at et møte mellom forsker og informant skal legge grunnlaget for en nær og åpen kommunikasjon, bør forskeren være seg denne maktrelasjon bevisst og søke å tilstrebe en holdning av *likeverd* i et møte mellom liten og stor, uten at det ligger et ovenfra- og nedad-perspektiv i dette møtet. Informantene er mennesker, uansett om de er 5 eller 40 år.

Vi må spørre oss selv hva som skal til for at vi voksne skal lære oss å bli gode tilhørere til barn, så og si gi barna rollen som fortellere, lytte til barns opplevelser, høre på deres opplevelser som viktige i seg selv, ikke bare som virkelighetsversjoner som vi har et ustoppelig ansvar for å korrigere (Theophilakis, 1986).

Dersom vi forlater oppdragerrollen og “ansvaret for å korrigere” og rettlede, vil vi også kunne bidra til at barnet ikke opplever at den voksne har et “ovenfra- og nedadperspektiv”. Å ta andres, og spesielt barns perspektiv, handler også om å gi slipp på å *vurdere* og formidle hva som måtte være *riktig eller galt*. Carl Rogers sier dette om hva som hindrer eller åpner for god kommunikasjon:

En barriere for gjensidig interpersonal kommunikasjon er tendensen til å dømme, evaluere, å anerkjenne eller ikke anerkjenne utsagnet til en annen person i gruppen. (...) Din primære reaksjon er å evaluere fra ditt ståsted, fra din referanseramme. Denne tendensen kan unngås dersom vi lytter med forståelse (Rogers, 1952, s. 47).

Hvis barn blir møtt og respektert uansett hvilke holdninger og meninger de måtte formidle, er dette et skritt på veien til en ikke-evaluerende holdning og en anerkjennelse av hva de står for uten betingelser.

Drotner m.fl. fremhever videre at forskerne bør “undersøge disse menneskers verden, set indenfra. Fordi de kan og ved noget, du ikke kan eller ved, men er interessert i, er det deres kategorier og kriterier, der skal gælde i jeres samvær” (Drotner et.al., 1996 s. 350). Informantene bør få en opplevelse av at det de formidler er *viktig kunnskap for forskeren*. Det er informanten som er eksperten. Eller sagt på en annen måte: Hvordan det er å være 5 år og se på Barne-TV, er det bare 5-åringer som vet noe om! En tilnærming som legger vekt på informantens egne, subjektive erfaringer, blir uttrykt slik i denne introduksjonen fra Spradley:

Jeg vil forstå verden fra din synsvinkel. Jeg vil vite hva du vet på den måten du vet det. Jeg vil forstå betydningen av din erfaring, gå i dine sko, føle ting slik som du føler dem, forklare ting slik som du forklarer dem. Vil du bli min lærer og hjelpe meg til å forstå? (Spradley, 1979 i Kvale, 1996, s. 125).

Spradley understreker betydningen av at informantene vet noe om sin hverdag som forskeren er genuint interessert i og gjerne vil vite mer om. Et slikt prinsipp kaller Spradley “kulturell uvitenhet” (cultural ignorance) (Spradley, 1979). I resepsjonsstudier av fjernsynsprogram med små barn som informanter, har jeg brukt denne introduksjonen for å understreke for barnet at det er deres erfaringer og opplevelser som skal hjelpe meg til å forstå hvordan barn tenker et fjernsynsprogram:

De som lager Barne-TV, er nysgjerrige på hva du som er 5 år synes om dette programmet. Etterpå vil jeg gjerne snakke litt med deg om det du har sett (Hake, 1999).

For meg handler dette om å se på barnet som en informant som har kunnskap og virkelighetsversjoner som jeg er *genuint* nysgjerrig etter å få tak i. Agnes Andenes bruker spissformuleringen “fra undersøkelsesobjekt til medforsker” (Andenæs, 1991). En holdning til at barn og unge er “medforskere” innebærer at barn blir sett på som kompetente aktører fra den første kontakten etableres

til arbeidet er avsluttet. Dette innebærer at forskeren må komme med oppmuntrende kommentarer, bekrefte barnets svar og rose under intervjuet. "Så fint at du fortalte meg det. Fortell mer om det." Eller "Akkurat. Det synes du var spennende." Verbale utsagn såvel som et bekreftende kroppsspråk ved å smile og nikke bekreftende, skaper en trygg atmosfære som fremmer kommunikasjon. Dette vil bidra til at barnet opplever seg selv som en betydningsfull informant.

Det kvalitative intervjuet

For å utdype de utfordringer vi står overfor i empirisk arbeid med barn, vil jeg fokusere på prinsipper for og erfaringer fra kvalitative intervjuer med barn som informanter. Mitt faglige ståsted når det gjelder kvalitative intervjuer generelt bygger på Kvale (1996) og Høijer (1986). Prinsipper for kvalitative intervjuer med barn er i hovedsak bygd på Mogens Kjær Jensens bok *Interview med børn* (1988).

Ingen samtaler er like, selv med informanter på samme alderstrinn. Hvert nytt barn åpner nye veier og nye måter å stille spørsmål på. Grunnprinsippene er de samme, men praksis lærer man seg å prøve ut, revidere og prøve ut på nytt. Om ikke "øvelse gjør mester", så bidrar det iallfall til å gi intervjueren større trygghet og mot til å eksperimentere.

At gjennomføre åpne interview med børn, er imidlertid ikke noget, man bare gjør uden videre. Det krever viden om børns udvikling og deres kommunikationsevne, og det kræver øvelse (Kjær Jensen, 1988 s. 14).

Derfor blir det viktig systematisk å reflektere over erfaringer og gjennom det øke sin egen kompetanse som "den gode intervjuer".

Er det annerledes å intervju barn enn voksne?

Anne Solberg spør om det reiser særegne metodologiske spørsmål å bruke barn som informanter f.eks. ved å intervju dem i forhold til det å intervju voksne (Solberg, 1991). På den ene siden hevder hun at det ikke er prinsipielt annerledes å intervju barn enn å intervju voksne. På den andre siden hevder hun at vi skal "bry oss om" hvem vi henvender oss til. Det er svært viktig "å reflektere over den sosiale relasjonen i et intervju og det er særlig viktig når vi er voksne og de som svarer er barn" (ibid. s. 31).

Andenæs hevder at det ikke ser ut til å være prinsipielle forskjeller mellom å intervju mennesker på 4–5 år og mennesker i andre aldersgrupper. Hun begrunner det slik:

Når man intervjuer barn, må man bare legge enda mer arbeid og omtanke i kontrakten, i etablering av felles fokus for samtalen, og i å motivere og skape optimale betingelser for den som blir intervjuet. Derfor er det ikke bare barneforskere som kan ha nytte og glede av å intervju barn (Andenæs, 1991, s. 290).

Optimale betingelser handler blant annet om å legge til rette intervjuet ut fra barnets måte å kommunisere på. Dette krever kjennskap til informantens utviklingsmessige forutsetninger, f.eks. språkferdighet og generelle kognitive funksjonsnivå. Det er stor forskjell på å intervju en 6-åring og en 14-åring. Når man intervjuer små barn, skaper det et nærere samspill mellom forskeren og barnet dersom man velger konkrete ord fra barns eget hverdagsvokabular. “Gøy og kult” er begreper som er nærere og mer konkrete enn “interessant”.

Forskeren må etablere en atmosfære hvor informanten føler seg trygg nok til å snakke fritt om sine erfaringer og følelser (Kvale, 1996). Dette innebærer å forsøke å formidle at her dreier det seg ikke om riktige eller gale svar, eller at det ligger visse føringer og forventninger til at noen svar er bedre enn andre. Evne til innlevelse, til empati, å være sensitiv og til å ta andres perspektiv, kan være antydninger om hva som kreves for å skape gode intervjuer. Men til syvende og sist er kanskje dette det viktigste: Å være åpen til å tørre å ta i mot det barnet formidler (Theophilakis, 1986).

Samspill

Et godt intervju krever ekspertise, både i temaet for intervjuet og i menneskelig samspill (Kvale, 1996). Å intervju barn krever kunnskap om målgruppen og sensitivitet nok til “å trenge under huden” på dem. Samtidig er det nødvendig med kunnskap om det emnet som er fokus for intervjuet. Andenæs spissformulerer dette slik: “Kanskje er det like nyttig å kjenne til Barne-TV som Piaget?” (Andenæs 1991, s. 27). Når man skal få fatt i små barns erfaringer og opplevelser, er det viktig å kjenne til deres hverdagsverden og ta utgangspunkt i den. Forskeren bør ha kunnskap om deres “skjema” – den referanseramme de kommer med til situasjonen. Dette er viktig både for å skape kontakt og for å kunne følge barnas refleksjoner gjennom intervjuet. Jo yngre barna er, desto viktigere er kunnskap om deres erfaringer og skjema for at samtalen skal ta utgangspunkt i deres verden og forsøke å få fatt i deres perspektiv.

Følgende eksempel fra en resepsjonsstudie av et pilotprogram til en småbarnsserie på fjernsyn, kan illustrere dette. Jeg spurte Bo, 6 år, på slutten av intervjuet om programlederen lignet på noen han hadde sett før. Bo tenkte seg lenge om og svarte ”Ikke Ole Brumm, men ... ikke Nasse Nøff heller.” Så ble det stille. Jeg hentet frem mitt kjennskap til Ole Brumm og satte han forsiktig på sporet: “Kanskje du tenker på Kristoffer Robin?” Bo sprakk opp i et stort smil, glad over at jeg kjente til hans verden.

Vær konkret

Målet for et kvalitativt intervju er å få tak i livsnære opplevelser fra hverdagen. Et godt intervju krever en grundig gjennomtenkning på forhånd av hvilke temaer man vil ta opp. Slik kan man unngå å drukne i irrelevant snakk (Repstad, 1993). Men samtalen skal samtidig være så fleksibel at den gir maksimal mulighet til å utdype synspunkter umiddelbart. Det dreier seg om prinsipper som å

stille *konkrete* og spesifikke spørsmål som kan utdypes etterhvert og også gi rom for at informanten kan “fortelle mer” i tilknytning til hvert spørsmål eller tema. Særlig i samtale med førskolebarn er det viktig å være konkret. Dersom forskeren selv ikke greier å stille konkrete spørsmål, men spør ut fra en abstrakt innfallsvinkel, hender det at barnet “korrigerer deg”. Følgende episode fant sted da jeg intervjuet en 6-åring om et Barne-TV program. Jeg ville vite noe om følelsesmessige reaksjoner i tilknytning til bestemte personer og formulerte spørsmålet slik: “Hvordan tror du Lille-Tony hadde det inni seg?” Siri svarte med et nytt spørsmål: “Da han var inni magen til mamma?” (Hake, 1998, s. 56). Korreksjonen ble nok en verdifull erfaring i veien frem mot å bli “en god barneforsker”.

I resepsjonsprosjektet *“Beethoven – er han ikke smart?” Femåringers fascinasjon av fjernsyn – en komparativ studie* (Hake, 1999), ønsket jeg blant annet få kunnskap om hvilket av to fjernsynsprogram – Tassen eller Beethoven – barna foretrakk. Her valgte jeg denne formuleringen:

“Vi leker at du har bursdag og at du skal få en bursdagspresang. Du skal få enten en Beethoven-videokassett eller en Tassen-videokassett, altså en Tassen-videokassett eller en Beethoven-videokassett. Hva ville du velge da?” Alle barna i prosjektet (20) forsto hva dette innbar og hadde klare preferanser som de også begrunnet. Å få en bursdagspresang var en kjent hverdagssituasjon. På denne måten forsøkte jeg å unngå en abstrakt formulering som “hvilket program likte du best” – en formulering som sannsynligvis ville gitt mer diffuse svar.

Det åpne intervju

En åpen kvalitativ intervjuform gjør det mulig å følge barna inn i de temaer de signaliserer er viktige for dem (Gulbrandsen, 1996). Det de formidler spontant ved starten av intervjuet, er ofte et uttrykk for opplevelser som betyr noe for dem. Piaget kalte sin intervjuform med barn for “*méthode clinique*” – et begrep han lånte fra psykiatrien. Dette er en type intervju hvor barnets svar på hvert spørsmål gir retning til og bestemmer hva forskeren skal fortsette å spørre om (Shaffer, 1989).

I mitt arbeid med resepsjonsprosjektet nevnt ovenfor, har jeg benyttet en åpen, ustrukturert intervjuform. Introduksjonen har vært “fortell om det du nettopp har sett. Hva handlet det om?”. En slik “non-directive” teknikk der barnet spontant gjenforteller det det selv måtte oppleve som nære og relevante tema i fortellingen, gir mulighet til å få tak i “barnets første fascinasjon”. Jeg bygger her på antakelsen om at det barnet er mest fascinert og engasjert av, vil også være det første det spontant formidler i intervjuet.

Rydin skiller mellom *fri* og *ledet* rekonstruksjon i intervju med barn (Rydin, 1996). En *fri* rekonstruksjon er mer som en monolog der barnet spontant forteller. En *ledet* rekonstruksjon fører barna gjennom historien fra episode til episode. Denne delen av intervjuet er mer som en dialog, en form for inter-

aksjon mellom barnet og forskeren der hun legger vekt på å være sensitiv overfor barnets egne refleksjoner og hjelpe det til å uttrykke sine tanker mer eksplisitt.

I en resepsjonsanalyse vil noen barn under intervjuet rekonstruere det de har sett i detalj og som en fortløpende fortelling. Andre barn er mer sjenerete og tilbakeholdende. De svarer med ett eller få ord. Her er det nødvendig å stille flere utdypende spørsmål. Slik vil kvalitative intervjuer med småbarn variere sterkt i form og ta forskjellig retning med forskjellige barn. Eksemplene nedenfor kan illustrere variasjonene i barns svar.

Intervjuer: Fortell litt om Tassen.

Anne: Han skulle på karneval med morfaren hans og mormoren. Også reddet han dagen. Og så tenkte morfaren at han kunne ta med vennene hans. Og så ringte han til vennene sine. Og så kjørte de av gårde og så hørte de musikkcorpset og så kjørte musikkcorpset, så var det ene hjulet punktert. Og så reddet Tassen dagen. Når de kom på karnevalet, da går alle på rad og rekke og så sprakk tauet med alle ballongene og så falt ballongen ned over dem og så fikk Tassen en lilla ballong. Og så var det ikke mer (Hake, 1999).

Her rekonstruerer Anne en sammenhengende fortelling med hovedpoengene slik at forskeren ikke behøver å “gripe inn” i særlig grad med detaljerte oppfølgingsspørsmål.

Sondre har en helt annen stil når han skal forsøke å rekonstruere innholdet i programmet. Han svarer stort sett med enkeltord og det er nødvendig å stille mange oppfølgingsspørsmål.

Intervjuer: Fortell litt om Tassen.

Sondre: Vet ikke.

Intervjuer: Fortell meg litt. Hvordan var det med Tassen? Hvor skulle Tassen hen?

Sondre: Mormor.

Intervjuer: Hva gjorde han der?

Sondre: Så dro de på karneval.

Intervjuer: Hva gjorde de da? Hva hadde morfar?

Sondre: En brannbil.

Intervjuer: Hadde han noe mer?

Sondre: Nei.

Om Jean Piagets kliniske intervjuprosess er det sagt at “en god praktiker lar seg lede, men har alltid kontrollen, og tar hele den mentale konteksten i betraktning” (Piaget 1929:19 i Banister m.fl., 1994, s. 52). Det er barnet som setter premissene for samtalen og det er forskerens utfordring å følge barnets spontane svar og de innfallsvinkler det selv velger. Når barnet blir intervjuet om fjernsynsprogram, betyr dette å følge sekvenser i programmet som det selv velger å fortelle om, samtidig som forskeren må sørge for at de oppsatte tema i intervjuguiden blir dekket. Derfor blir det hele tiden viktig å tenke og reflektere over utsagnenes status i forhold til målet for intervjuet og forskningsprosjektet.

Grunnlaget for et godt intervju

Kontekst

For å skape optimale muligheter for barn til å formidle erfaringer og opplevelser, er det viktig å skape en naturlig situasjon, også rent fysisk, som inviterer til livsnær kommunikasjon og en avslappet atmosfære. Resepsjonsprosjekter med påsyn og intervjuer kan gjennomføres i en barnehage- eller skolesituasjon (f.eks. Rydin, 1996 og Seip Tønnessen, 1999) eller hjemme hos barnet. Jeg vil imidlertid hevde at for norske barn er det å se fjernsyn i barnehage eller skole mye mer av en laboratoriesituasjon enn å se fjernsyn hjemme. Fjernsyn og videospiller er å betrakte som et fremmedelement i barnehagen (Seip Tønnessen, 1999). En hjemmesituasjon ligger mye nærmere barnets vanlige Barne-TV rituale og vil derfor skape en mer autentisk mottakersituasjon. I mitt eget arbeid med å studere småbarns resepsjon av fjernsynsprogram, har jeg valgt å gjennomføre påsyn og intervju hjemme hos barnet. En slik situasjon er mer tidkrevende fordi påsyn og intervju foregår individuelt. Denne situasjonen er heller ikke nøytral. Selv om barn vanligvis ser Barne-TV- hjemme, er det en uvanlig situasjon at barnet blir intervjuet om programmet etterpå. Kanskje er det også uvanlig at en voksen person fullt og helt konsentrerer seg om dette ene barnet mens det ser Barne-TV? Men situasjonen er iallfall mer naturlig enn om seersituasjonen og samtalen skulle foregå f.eks. i barnehagen. Det er rimelig å regne med at, især for små barn, er det å møtes hjemme noe som skaper en trygg og kjent atmosfære som igjen virker positivt inn på viljen til å kommunisere.

Å intervjuer førskolebarn er å gjøre noe mer enn bare å stille spørsmålene. Et slikt metodisk opplegg krever *tid* og nær kontakt med informanten. Skal man “forske” på 5-åringer, krever det at man bruker tid på å bli kjent med dem og legger forholdene til rette for å skape nær og tillitsfull kommunikasjon. I innledningsfasen til et resepsjonsprosjekt har jeg brukt mye tid på å være sammen med informantene i barnehagen i leke- og lesestunder (Hake, 1998). Det kan innebære å leke sjørøver og lese Pippi Langstrømpe, lenge før det skal handle om barnets opplevelser av fjernsyn. “Barn forteller når sammenhengen og det følelsesmessige klima bringer dem der”, sier Mary Theophilakis (Theophilakis, 1986). Dette innebærer at forskeren må bruke tid til å etablere et tillitsforhold slik at barna er motivert til og har lyst til å kommunisere.

Kontakt

Spesielt når man arbeider med førskolebarn, må intervjueren ofte “dramatisere” spørsmålene og bruke kroppsspråk, mimikk og stemme mer bevisst for å holde på barnets oppmerksomhet, enn det man gjør når man intervjuer voksne. Men man bør heller ikke se bort fra at en slik intervjueteknikk kan være en mulig feilkilde. I faglige diskusjoner om forholdet mellom barn og voksne

hevdes det ofte at “barndommen er en eneste stor appell om å bli sett”. At én voksen gir av sin tid til å gå inn i barnets verden og lytte og samtale uten avbrudd, slik situasjonen er under et intervju, er for en del barn en ganske enestående situasjon i en hverdag der de er vant til å dele en voksens oppmerksomhet med mange. Risikoen for Hawthorne-effekten, dvs. at forskeren påvirker resultatet allerede gjennom sin undersøkelse, er et kjent fenomen (Hartman i Kjær Jensen, 1988).

Noen barn vil føle en intervjusituasjon nesten høytidelig. Solberg konkluderer på grunnlag av det som mange barneforskere har registrert: At det ser ut som barn liker godt å bli intervjuet!

Kontrakt

I arbeidet med barn under skolealder har jeg erfart at det fungerer positivt og har en motiverende effekt å avtale en “arbeidskontrakt” med hvert enkelt barn. Å presentere intervjuet som “en jobb” og understreke at vi skal “jobbe sammen”, gir barna følelsen av at de utfører et seriøst arbeid og gjør dem motiverte for oppgaven og nesten noe høytidelige. En slik “kontrakt” med barna var også del av introduksjonen til undersøkelses-situasjonen:

Jeg vil gjerne at dere skal jobbe sammen med meg. De som lager Barne-TV, vil gjerne at du som er 5 år, ser dette programmet. Mens du ser programmet, kommer vi til å filme deg. Men du behøver ikke finne på noe spesielt: “Stå på hodet eller noe sånt”. Bare lat som du ser på vanlig Barne-TV slik du pleier. Etterpå vil jeg gjerne snakke litt med deg om det programmet du har sett (Hake, 1998, s. 60).

Jeg gjentok også kontrakten av og til i løpet av intervjuet, særlig i de tilfelle der barnet f.eks. ville fortelle om noe som var på siden av det programmet vi skulle snakke om. Ane fortalte f.eks. om “så ønsker jeg meg sånn som Berit hadde. Det er sånn dukke som er nesten som en ekte baby med smukk. Og så har den sånn som babyer bruker når de skal skifte bleie.”

Her kan kontrakten brukes for igjen å minne om fokus for intervjuet. Særlig når man arbeider med små barn, kan det av og til være nødvendig underveis i samtalen å gjenta “kontrakten”, for å holde på oppmerksomheten og bidra til utholdenhet.

Når man intervjuer voksne, får man ofte et rikt tilfang av svar. Også her har intervjuet oftest en tidsramme, men utholdenheten er mye større. Jo yngre barn er, jo mer må man ta hensyn til å avgrense intervjuet i tid. Å se et lengre fjernsynsprogram kan oppleves som “en omfattende jobb” og er lenge å konsentrere seg for de fleste 5-åringer. Når barnet da i tillegg skal bli intervjuet i etterkant, kan jobben bli “slitsom”. Lengden på intervjuet må begrenses for å hindre tretthet og mangel på motivasjon i en ganske intens og uvant situasjon.

På mange måter er det de samme metodiske overveielser som ligger til grunn når man intervjuer barn og unge som voksne informanter. Men jeg vil imidlertid hevde at “den metodiske bevisstheten” må være enda sterkere når man skal gjennomføre samtaler med barn enn med voksne. Det handler om å

finnslipe seg selv som instrument med bakgrunn i faglighet og kunnskap om kvalitative intervjuer generelt og tilpasse dette i forskningssamtaler med barn. Både evne til å kommunisere som forskeren må trene seg i og de teoretiske refleksjonene man tvinges til å gjøre når man skal intervju barn, kan tydeliggjøre de generelle utfordringerne som er knyttet til arbeid med kvalitative intervjuer (Andenæs, 1991).

Reliabilitet og validitet

Spørsmål om hvor gyldig og sann kunnskap fra forskning er og hvor pålitelige og presise dataene er, vil være sentrale i ethvert forskningsprosjekt. Her skal jeg ikke behandle spørsmålene om gyldighet – *validitet* – og pålitelighet – *reliabilitet* – generelt og i sin fulle bredde, men peke på en del faktorer som jeg mener er særlig relevante dersom samtaler med barn skal bli til forskning.

Reliabilitet

Som ett av kriteriene til pålitelighet – *reliabilitet* – er kravet om at fremgangsmåten lar seg gjenta. Dersom man oppnår de samme resultatene ved gjentakelse, ansees dette som et av kriteriene på høy reliabilitet (Malterud, 1996). I kvalitativ forskning er dette kravet noe mer problematisk. Metoden innebærer ofte et møte mellom to eller flere personer. Ethvert slikt møte har en unik karakter. Møtet mellom intervjuer og informant vil alltid preges av her- og-nå situasjonen, selv om forskeren har klart for seg sin forskningsstrategi og er seg bevisst hvilke metodiske prinsipper hun arbeider etter. Et personlig møte kan aldri reproduseres og bli identisk med det forrige. I samtaler med barn hvor kontakt og samspill mellom intervjuer og informant er sentralt, vil en slik reproduksjon bli enda vanskeligere. Test-restest reliabilitet – gjentatte observasjoner/mål på samme dimensjon/mål av det samme fenomen (Heap, 1988) – er ett av flere kriterier på reliabilitet. Dette kan være vanskelig å bruke som kriterium for reliabilitet i kvalitative intervjuer med barn, fordi samspillssituasjonen er avgjørende og unik.

Som i kvantitativ forskning kan det gjøre seg gjeldende en tendens til å velge ut data som passer ens egen oppfatning av fenomenet og en tendens til å velge data som er iøynefallende (Heap, 1988). Høijer advarer mot fristelsen til å plukke ut slående eksempler i analysen av intervjumaterialet (Høijer, 1990). Tidligere forskning på området kan skape føringar i form av forventninger og kan lede til at man fokuserer på visse trender i materialet fremfor andre. Her gjelder det at forskeren er åpen for og på jakt etter å finne det overraskende og nye! Selv om man er generøs med resultatene, er det lett å bli påvirket av hypoteser og forventninger. At noen individers utsagn vil gjøre større inntrykk enn andres, er et naturlig fenomen. Kirsti Malterud hevder at det må stilles spesielle krav til pålitelighet når forskeren arbeider med problemstillinger der hun selv har et sterkt engasjement (Malterud, 1996). Dette innebærer nettopp

at forskeren må stille seg ekstra kritisk til trender i materialet eller utsagn som hun er spesielt fascinert av og kanskje har “hengt seg opp i” og som harmonerer som “hånd i hanske” til forskerens forforståelse eller på annen måte umiddelbart bekrefter egne forventninger.

Når analysen er gjennomført og resultatene foreligger, må forskeren selv ta ansvaret for sammenfatning av tolkninger og funn, understreker Malterud (ibid. s. 165).

I analyse av empiri med barn som informanter kan det være enda lettere å la seg besnære av en samspillssituasjon med ivrige og motiverte barn som gjør det vanskelig å skille observasjon og tolkning, med en fare for en positiv smitte-effekt fra atmosfæren i situasjonen til fakta og tolkningen av dem.

Bevisst refleksjon i analyse og tolkning av resultater er forhold som styrker undersøkelsens reliabilitet – dvs. hvor nøyaktig undersøkelsen måler det den skal måle (Heap, 1988).

Validitet

Hvor godt du får tak på hva man har til hensikt å studere, eller sannheten av de vitenskapelige funn, er nøkkelen til det meningsfylte i enhver forskning (Højjer, 1990). Spørsmålet om *validitet* – eller gyldighet – handler om de metodene som brukes er adekvate i forhold til å svare på problemstillingene i prosjektet. Er åpne, relativt ustrukturerte kvalitative intervjuer en god metode for å få tak i barns resepsjon av fjernsynsprogram? I mine forskningssamtaler med barn har ikke målet vært å få tak i en *objektiv sannhet* i forhold til f.eks. resultater fra andre undersøkelser. Målet har vært å få tak i barns opplevelser slik de selv formidler dem som *ekspertes* på sin egen hverdag. Derfor vil det gi liten mening å overprøve deres utsagn ved f.eks. å validere dem mot de voksnes oppfatninger og beskrivelser.

Qvarsell sier dette om validitetsproblem i samtaler med barn:

För mig är det altså en validitetsfråga om barnens utsagor ger deras uppfattade villkor från deras perspektiv (Qvarsell i Kjær Jensen, 1988, s. 215).

En vanlig kritikk av intervju-undersøkelser er at funnene ikke er valide fordi de intervjuede ikke har snakket sant (Heap, 1988). Nettopp i empirisk arbeid med barn som informanter, vil noen ha slike innvendinger. Forskeren kan møte motforestillinger som at barn svarer tilfeldig, er lett å manipulere eller ikke skiller mellom fantasi og virkelighet. Dette spørsmålet om sant og usant bør heller reformuleres til et spørsmål om metoden kan gi kunnskap om barnets verden slik de opplever den.

Generelt vil det derfor styrke validiteten å legge intervjusituasjonen maksimalt til rette ut fra informantenes premisser, slik jeg vil hevde at et åpent og lite strukturert intervju gjør. Det sentrale i diskusjonen når man bruker barn som informanter, er om barns utsagn er pålitelige eller om de representerer bare tilfeldige ord i en spontan sammenheng. En intervjusituasjon er og blir en kon-

struert virkelighet. Vi kan aldri ha noen garanti for at barn og unges utsagn er uttrykk for deres virkelige opplevelser, men vi kan ved gjentatte metodiske utprøvinger og overveielser, forsøke å komme nærmere deres perspektiv.

Metodetriangulering

Hvordan kan man forbedre mulighetene til å få gyldig informasjon? En vei å gå er å bruke metodetriangulering, dvs. å bruke ulike forskningsmetoder for å belyse de samme spørsmålene. Triangulering gjør det mulig for forskeren å betrakte sitt materiale kritisk, teste det, identifisere dets svakheter og identifisere måter å kompensere for disse. Når forskjellige mål gir ulike resultater, må forskeren utforske forskjellene. Det kan ligge viktige forklaringer i disse forskjellene, og uventede resultater kan dukke opp (Heap, 1988). Det vil styrke gyldigheten av svarene å bruke flere tilnæringsmåter til de samme spørsmålene.

I resepsjonsstudier med små barn som informanter er det å bruke det kvalitative intervju sammen med video-observasjon et eksempel på metodetriangulering. Data fra video-observasjoner kan vanskelig brukes alene. Barns kroppspråk og ansiktsuttrykk er vanskelig å tolke og vil alltid være gjenstand for sterk subjektivitet. Men som tilleggsinformasjon til et kvalitativt forskningsintervju, kan det forsterke eller avsvække datagrunnlaget fra dette.

Intervjudata bør gjerne holdes opp mot andre data om barnet. Ved metodetriangulering kan en få en mer sikker og fullstendig informasjon om det. Observasjoner kan korrigere inntrykk fra intervju og omvendt (...). Gjennom variert bruk av informasjonskilder kan vi oppnå det helhetsbildet vi ofte ønsker oss av barna (Løkken og Søbstad, 1995, s. 96).

Allmenngyldige konklusjoner?

I kvalitativ forskning møter man ofte spørsmålet om resultatene lar seg generalisere – om de gjelder i andre sammenhenger enn den konkrete situasjonen der de ble samlet inn.

Målet må være å komme frem til *noe mer* enn “case-studies” og beskrivelser av enkeltindivider eller grupper som ikke har noen gyldighet utover det enkelte tilfellet. Forskeren må hele tiden vurdere hva kunnskapen kan overføres til, til hvem og under hvilke betingelser (Malterud, 1996).

Utviklingen av intervjumetodikk med barn som informanter byr på særlige utfordringer og vil alltid innebære en viss prøving og feiling. Men det er langt fra spontane hverdagsamtaler med barn til forskningsintervjuer. Refleksjoner omkring forskningssamtaler med barn som informanter er ikke så mye behandlet i metodelitteraturen (Rasmussen, 1998). Derfor er det på sin plass, særlig innenfor forskningsfeltet, å være *refleksiv*: Systematisk å reflektere over erfaringer og gjennom det øke sin kompetanse som den gode intervjuer. Dette betyr å stanse opp jevnlig og spørre om de enkelte inntrykks status før, under og etter hver dataindsamling (Drotner m.fl., 1996). I empirisk arbeid

med barn søker vi etter å få fatt på noe av det unike ved barns opplevelser og ikke ta for gitt at de “er en mere eller mindre redusert utgave av voksenverdenen” (Schulz Jørgensen i Kjær Jensen, 1988, s. 23). Vi vil stadig se “stykkevis og delt”, men dersom vi stanser opp i prosessen og reflekterer underveis, vil vi forstå og erkjenne mer.

Litteratur

- Andenæs, Agnes “Fra undersøkelsesobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4–5 åringer.” *Nordisk psykologi* 1991, 43.
- Banister, Peter, Erica Burman, Ian Parker, Maye Taylor og Carol Tindall (1994) *Qualitative methods in Psychology*. Philadelphia, Buckingham.
- Barn nr. 1, 1991 *Om barneperspektivet*. Norsk senter for barneforskning.
- Barn nr. 4, 1991 *Barn som informanter*. Norsk senter for barneforskning.
- Bech-Carlsen, Jo (1998) *Jeg skriver altså er jeg*. Tano Aschehoug, 1998.
- Drotner, Kirsten, Bruhn Jensen, Poulsen & Schrøder (red.) (1996) *Medier og kultur*. Borgens forlag.
- Drotner, Kirsten (1997) Upubl. foredrag på Norges forskningsråds konferanse “Digital barn-dom”.
- Gamst, Kari og Åse Langballe (1988) *Skal jeg fortelle deg noe?* Hovedoppgave til 3. avd. hovedfags-eksamen i spesialpedagogikk. Statens spesiallærerhøgskole.
- Gulbrandsen, Liv Mette (1996) *Kulturens barn. En utviklingspsykologisk studie i åtte-åringens sosiale landskap*. Avhandling til dr. psychol. graden Universitetet i Oslo.
- Hake, Karin (1998) *Barn og unges fjernsynsverden. Et utviklingsperspektiv*. Ad Notam Gyldendal.
- Hake, Karin (1999) “Beethoven – er han ikke smart?” *Femåringers fascinasjon av fjernsyn – en komparativ studie*. Oslo. Rapport. Rådet for anvendt medieforskning.
- Hartmann, Sven G. (1988) “Problemformulering och metodval”, i Kjær Jensen: *Interview med børn*. København, Socialforskningsinstituttet.
- Heap, Kari Killén “Vurdering av reliabilitet og validitet ved kvalitative data”, *Tidsskrift for den norske lægeforening* 1988, nr. 34.
- Højjer, Birgitta (1986) *Djupintervju som metod för att studera programförståelse och programupplevelse*. Rapport nr. 5. Sveriges radio. Publik- och programforskningsavdelningen.
- Højjer, Birgitta (1990) *Vetenskap i TV. En kvalitativ studie av hur tittare tolkar och upplever ett medicinskt program*. Rapport nr. 10. Sveriges radio. Publik- och programforskningsavdelningen.
- Haavind, Hanne (1987) *Liten og stor*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar (1996) *Inter Views. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London New Delhi. Sage publications. (Norsk utgave 1997).
- Løkken, Gunvor og Frode Søbstad (1995) *Observasjon og intervju i barnehagen*. Tano Aschehoug.
- Malterud, Kirsti (1996) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Tano Aschehoug.
- Kjær Jensen, Mogens (1988) *Interview med børn*. Socialforskningsinstituttet. København.
- Qvarsell, Birgitta (1988) *Barn, kultur och inläring*. Stockholm. Centrum för barn och kultur-forskning.
- Rasmussen, Bodil *Stadsbarndom. Om barns vardag i en modern förort*. Meddelanden fra Socialhögskolan. Lund 1998:7.
- Repstad, Pål (1993) *Mellom nærhet og distanse*. Oslo Universitetsforlaget.

- Rogers, Carl R. og F.J. Roethlisberger (1952) "Barriers and Gateways to Communication" i *Harvard Business Review* nr. 4.
- Rydin, Ingegerd, (1996) *Making sense of TV-narratives*. Linköping University.
- Rørhus, Kåre (1993) *Ungdom og idolpåvirkning*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Schulz Jørgensen, Per (1988) "Børn i en foranderlig verden", i Kjær Jensen, Mogens *Interview med børn*. Socialforskningsinstituttet. København.
- Seip Tønnessen, Elise (1999) *Sesam til fjernsynsteksten. Norske barns møte med en ny fjernsynskultur*. Avhandling til dr. philos.graden, Universitetet i Oslo.
- Shaffer, David R. (1989) *Developmental psychology. Childhood and Adolescence*. California, Brooks/Cole.
- Spradley, James P. (1979) *The ethnographic interview*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, James P. (1979) "The Ethnographic Interview". I Kvale, Steinar: *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London New Dehli. Sage publications. (Norsk utgave 1997).
- Solberg, Anne (1991) "Er det annerledes å intervju barn enn voksne?" i *Barn* nr. 4. Norsk senter for barneforskning.
- Theophilakis, Mary (1986) "Om barns opplevelse av virkeligheten". Upubl. foredrag. Folkeaksjonen for barn. Skaugumåsen.
- Tiller, Per Olav (1984) "Om barns ytringsfrihet og bruk av barn som informanter", i *Barn* nr. 4. Norsk senter for barneforskning.
- Trost, Jan (1989) "Strategisk urval för kvalitativa studier. Hur kunde Per Olav ha gjort?" I Irene Levin og Graham Clifford (red.) *Relasjoner. Hverdagsskrift til Per Olav Tiller*. Trondheim. Tapir.

Tolkningsberedskap

Norske barns forståelse for tekst i fjernsyn og bok

ELISE SEIP TØNNESSEN

Da det amerikanske konseptet *Sesame Street* gjorde sitt inntog på norske skjjermer i form av co-produksjonen *Sesam stasjon*, meldte spørsmålet seg ganske snart blant oppdragere og pedagoger: Kan små barn følge dette?

Fjernsynsteksten er, ut fra mediets grunnleggende egenskaper, et sammensatt semiotisk uttrykk. Bilder, bevegelser, ord og lyd må tolkes, hver for seg og i samspill. I fjernsynsmonopolets uskyldstid la man vekt på at de ulike tegnsystemene sammen skulle presentere en helhetlig situasjon av tid, rom og kausalitet: tolkningen av det ene semiotiske systemet støttet opp under tolkningen av det andre. Programlederne i barne-tv-klassikeren *Lekestue* (BBCs *Play School*) la f.eks. vekt på å forberede neste sekvens både verbalt og visuelt. Når man beveget seg ut av studio-settingen, beveget kameraet seg langsomt mot det fiktive rommets yttervegger, mens programlederen forberedte barna på en reportasje fra verden utenfor henholdsvis det *runde*, det *firkantete* eller det *buete* vinduet (Haldar 1993:107).

Med 90-tallets kanalmangfold kom *Sesam stasjon* inn i NRKs aller helligste barne-tv. Programmet bar med seg mange av de typiske trekkene ved internasjonalt kommersielt fjernsyn: Stor bevegelighet i kameraføring og klipping, kjappe skift fra en setting til en annen innenfor et magasinformat, sterke farger, iørefallende musikk og en strøm av gjester – både fiktive og reelle personer – som kom og gikk.¹ Samtidig hadde det en viss forankring i den norske barne-tv-tradisjonen. Med et tema eller en handlingstråd for hvert halvtimes program, og et overordnet tema for hver uke, skapte den norske Sesam-redaksjonen et produkt som var særegent norsk i *Sesame*-sammenheng. Men for et norsk publikum av voksne som hadde vokst opp med NRK, var formen likevel ny og uvant. Bekymringen gjaldt likevel (som vanlig) først og fremst barna: Hvordan kan de begripe og tolke en så voldsom og fragmentert form?

Små barns forhold til semiotiske systemer

Førskolebarna som utgjør målgruppa for *Sesam stasjon*, lever sine liv i en verden som stort sett er muntlig og visuell. Skriften eksisterer som en viktig kulturell innflytelse i den omgivende kultur, men barna selv kommuniserer hovedsakelig gjennom talespråk og bilder der deltakerne i kommunikasjons-

handlingen stort sett befinner seg i samme kontekst. Det betyr ikke nødvendigvis at barna ikke skiller mellom direkte sansning av omverdenen og medierte erfaringer. Men det dialogiske preget ved de dominerende kommunikasjonsformene i barnets liv kan være en vesentlig faktor til støtte og korreksjon i tolkningsprosessen.

Så snart barnet er kommet til verden, begynner det å forholde seg til "tekster" i vid forstand: Allerede i samspill med mors og fars blide pludring over stallebordet lærer barnet seg det fonetiske repertoaret i det som skal bli morsmålet. Etter hvert kommer rytmen av vuggesanger, rim og regler. Gjennom bildebøker og plakater blir barna kjent med ikoniske tegn der visuelle sansninger gjengis i to dimensjoner. Fjernsynet trekker oppmerksomheten til seg med sitt spill av lys og farger, av rytmer og bevegelser og gjenkjennelige bilder. I alle fall i fireårsalderen begynner barn å begripe at dette er mediert erfaring. Det dreier seg om en uspesifisert innsikt i at det de ser er oppkonstruert ("fabricated", Dorr 1983). Skriftkulturen er til stede først og fremst gjennom formidling fra foreldre, eldre søsken og barnehagepersonale. Likevel er det fra skriftkulturen vi har hentet et begrep for barns tolkningskompetanse: "Literacy".

Medie-"literacy" eller tolkingsberedskap

Enten man anvender den internasjonale termen "literacy" eller den skandinaviske versjonen "alfabetisering", ligger det i begrepet at det har sitt utgangspunkt i bokstavenes verden. Men nyere leseforskning har vært opptatt av at oppmerksomheten ikke bare må rettes mot den rent tekniske mestringen av å trekke sammen bokstaver til meningsfulle ord. Å lese en skrevet tekst dreier seg om å forholde seg til skriftkulturen i vid forstand. I tillegg til kjennskap til alfabetet anvender leseren hele sin innsikt i hva tekster er, hvordan de er oppbygd og hva de kan brukes til.

Likevel ligger det i selve behovet for et eget begrep som dekker leseferdighet, et signal om at vi lærer å tolke skriftspråk på en annen måte enn vi tilegner oss det talte språket. Barnet møter talespråkets lyder i en kommunikasjonskontekst der meningen svært ofte er umiddelbart tilgjengelig, og der dialogen er den dominerende formen. De første ordene dreier seg om det helt nære: mor, far, søsken og primærbehovene. Skriftspråket, derimot, er løsrevet fra sin umiddelbare kontekst. Det fordrer en evne til å abstrahere fra talespråkets mangfold av lyder til et begrenset sett av tegn som ikke bærer mening i seg selv, men bare gjennom den analytisk-syntetiske operasjonen som lesing og skriving er.

Når "literacy"-begrepet har vært anvendt på tolkningen av medietekster, kan det anses som en metafor for å mestre et helt spekter av kommunikative former. Samtidig smykker det denne tolkningsprosessen med alle de positive konnotasjonene som vår kultur tillegger utdanning og leseferdighet (Buckingham 1993:20). Sammenligner vi den kompetansen som mottakeren bruker

for å tolke fjernsyn, med den som anvendes på skrevne tekster, finner vi både likheter og forskjeller. På den ene siden dreier det seg i begge tilfeller om å forholde seg til mediert mening, der man ut fra tegn og konvensjoner gjenskaper en mening fra produksjonskonteksten til resepsjonskonteksten, og disse er oftest atskilt i tid og rom. På den andre siden skjer tilegnelsen av disse tegnene og konvensjonene oftere gjennom eksponering for mediet, enn gjennom systematisk opplæring i en utdanningssituasjon. Barn lærer å forstå fjernsyn enten de får opplæring i det eller ei, på samme måte som alle normalt utrustete barn tilegner seg det muntlige språket, så sant de hører det i sine omgivelser. Systematisk opplæring kommer eventuelt som et raffinement på toppen av denne typen naturlig² tilegnelse.

Begrepet “television literacy” er imidlertid problematisk om man skal ta det bokstavelig (sic!). Forsøk på å definere en form for “alfabet” for formidling av mening gjennom levende bilder, har ikke vært særlig vellykkede. Christian Metz tar opp spørsmålet om film kan oppfattes som et språk i *Film language. A semiotics of the cinema* (1974). Her tar han avstand fra en direkte overføring av semiotisk systeminnsikt fra verbalspråk til levende bilder. Verbalspråkets doble artikulasjon finnes ikke i filmens uttrykk: Det er ikke mulig å definere noen form for minste meningsskillende enhet i filmmediet. Her er enhver enhet bærer av mening, uansett hvor langt man går i å bryte ned til minimale enheter. Det fører som regel til en større nærhet mellom uttrykk (signifikant) og innhold (signifikat) enn i verbalspråket.

Metz hevder at mens verbalspråket kan analyseres som et system med dobbel artikulasjon (Saussures “langue”), etablert forut for den konkrete ytring, må filmen analyseres som konkret ytring (“parole”). Lingvistikkenes mest interessante bidrag til filmsemiotikken blir da metodisk:

[...] the methods of linguistics – commutation, analytical breakdown, strict distinction between the significate and the signifier, between substance and form, between the relevant and the irrelevant, etc. – provide the semiotics of the cinema with a constant and precious aid in establishing units that, though they are still very approximate, are liable over time (and, one hopes) through the work of many scholars to become progressively refined. (Metz 1974:107)

Metz’ viktigste bidrag i denne sammenheng er definisjonen av syntagmet som en sentral semiotisk enhet i film. Han utvikler et sett syntagmatiske kategorier (“the great syntagmatic categories of the cinema”) for å beskrive det meningsbærende systemet i film. I forholdet mellom syntagmene utspiller det seg et system som også er konvensjonelt, slik at vi oppfatter filmens scener som f.eks. parallelle i tid eller i tema, som innskudd i en sammenhengende tidsakse osv.

Det er på et slikt meningsbærende nivå at det kan være interessant å overføre innsikt og problemstillinger fra leseforskning til medieforskningens mottakerstudier, eller omvendt. Et slikt perspektiv gir rom for å se tilegnelse og fortolkning i forhold til dimensjoner som tradisjonelt har vært betraktet som viktige sider av begrepet “media literacy”. Det britiske filminstituttet har f.eks.

utarbeidet et sett nøkkelbegreper for medieundervisningen, der forståelsen av mediets spesifikke koder og konvensjoner ses i forhold til kommunikasjonssituasjonen, preget av de interesser som ligger hos avsender ("Media Agencies") og mottaker ("Audiences"), og i forhold til mediets teknologi ("Media Technologies"), sjangrer ("Media Categories") og representasjonsformer ("Media Representations") (Bazalgette 1989).

David Buckingham (1988; 1993) henviser til Bakhtins dialogiske syn på språk som en god innfallsvinkel til "television literacy". Det dialogiske synet fokuserer på ytringen som meningsbærende, snarere enn på et system av grunnleggende uttrykkselementer. Dessuten understreker det mottakerens aktive deltakelse i den meningsskapende prosessen; meningen ligger ikke innbakt i teksten, men i mottakerens realisering av den gjennom en "lesning". Det siste innebærer også en anerkjennelse av at en tekst kan være motsetningsfylt og mangetydig, slik at fortolkningshandlingen ikke primært beskrives som en dekoding av tegnene som kan beskrives som enten korrekt eller forfeilet, men snarere som en dynamisk prosess der relasjonene i tolkningen er vel så interessante som sluttresultatet.

Et prosessorientert syn på teksttolkning reiser endelig spørsmålet om det er fruktbart å definere en statisk og målbar kompetanse for "lesing" av tekster (inkludert medietekster). Siden det dreier seg om en leseferdighet som i utgangspunktet er avhengig av både den konkrete resepsjonssituasjonen og av den kulturelle konteksten som omgir mottakeren og teksten, blir det vanskelig å tenke seg en objektiv kompetanse som kan måles i noen form for laboratorium:

A social theory of literacy, by contrast, acknowledges that the display of 'competence' will depend upon the social and discursive contexts in which it is required, and the specific purposes of the user: it thus implicitly rejects this idealised concept of a 'competence', and the pedagogic practices which are based upon it. (Buckingham 1988:29)

Det forhindrer ikke at det kan være interessant å beskrive mottakerens beredskap for tolkning, og hvordan den utvikler seg. Men i en slik beskrivelse av en utviklingsgang vil det være lite fruktbart å operere med fikserte utviklingsstadier. Et mer dynamisk perspektiv kan ta utgangspunkt i Vygotskys (1978) mer fleksible angivelse av "zone of proximal development" som et potensiale for barnets tolkingsberedskap. Et interessant spørsmål er hvordan denne kommunikative kompetansen er formet av tidligere teksterfaringer, et annet hvordan den aktiviseres i en resepsjonssituasjon i et samspill mellom tekst, mottaker og kontekst.

Tekst og kontekst

Jeg har pekt på at "literacy"-begrepet i beste fall må oppfattes metaforisk, og på et tekstlig nivå. Det dreier seg om en beredskap for tolking som kan aktivi-

seres av teksten eller av den situasjonen som omgir mottakingen. I det følgende skal jeg drøfte ulike faktorer som kan bidra til en slik tolkningsberedskap. Mest nærliggende er det å spørre hvordan denne beredskapen henger sammen med kognitiv utvikling. Det kan på den ene siden dreie seg om en sansemessig og intellektuell modning, på den andre siden om en sosiokognitiv utvikling der barnet lærer kulturens tankemønstre og tekstmønstre å kjenne. Den siste faktoren vil henge sammen med de teksterfaringene mottakern gjør i forhold til ulike medier. I hvor stor grad denne erfaringen blir mer reflektert og overførbar til andre media gjennom aktiv bearbeiding, skal jeg drøfte avslutningsvis.

Jeg skal primært ta for meg utviklingen i førskolealderen, eksemplifisert med min resepsjonsstudie av responsen fra fire- og seksåringer på barne-tv-serien *Sesam stasjon* (Tønnessen 1998). Jeg fokuserer på tre dimensjoner ved teksten som alle må tolkes som sider ved fjernsynstekstens semiotiske funksjoner: Logikken i tekstens sammenheng; spillet av metaforisk og symbolsk mening langs tekstens paradigmatisk akse; og tekstens forhold til virkeligheten.³ Analysen av teksten sammenholdes med barnas respons, slik den kommer fram gjennom observasjoner under visningen, gjennom samtale etter visningen og ved at barna spilte ut sine egne Sesam-fortellinger som ble videofilmet.

De utviklingsmønstrene som denne studien viser, vil jeg så drøfte i forhold til den mer allmenne kulturkonteksten barna lever i.

Nye tekststrukturer og jomfruelige seere

Sesam stasjon skiller seg fra den norske barne-tv-tradisjonen først og fremst i sin syntagmatiske struktur, for å bruke Christian Metz' lingvistisk inspirerte begrep. Utgangspunktet er et amerikansk konsept som er et rent magasinformat. I produksjonen til Children's Television Workshop (CTW) er hvert enkelt segment laget for å nå et eksplisitt formulert læringsmål. I tillegg er det testet på målgruppa med tanke på hvordan formen er egnet til å fange barnas oppmerksomhet og opprettholde den. I *Sesam stasjon* integreres denne fragmenterte strukturen i en norsk tekststruktur som tilstreber narrativ og/eller tematisk sammenheng. Resultatet kan i syntagmatisk forstand beskrives som en mer eller mindre sammenhengende tids- og handlingslinje med avbrudd, der det eksplisitte læringsinnholdet strukturelt er plassert på samme måten som reklameinnslagene i en fjernsynsserie eller spillefilm. Vekslingen mellom sammenheng og brudd skaper en tekststruktur med minst to nivåer: Et som bindes sammen til en narrativ og/eller tematisk enhet, og et med innskudd som repeterer og eventuelt utdyper læringsinnhold fra hovedhandlingen, men der det ikke er noen sammenheng mellom de enkelte sekvensene, eller eventuelt bare en assosiativ sammenheng.

Sesam stasjon appellerer framfor alt til de aller yngste seerne, og representerer dermed det første møtet med fjernsynstekster for norske barneseere i

1990-årene. Det dreier seg om en gruppe seere som utgjør NRKs mest trofaste seergruppe; en gjennomsnittsdag har barne-tv 83% av aldersgruppa tre til seks år som publikum (Hake 1992). Når serien de siste årene har blitt sendt med ca. 32 nyproduserte programmer i året og omtrent like mange repriser, gir det de unge seerne rikelig anledning til å bli kjent med seriens og enkeltprogrammenes grunnleggende struktur.

Barnas oppfatning av sammenheng og helhet

Mine observasjoner av barna mens de så programmene (to episoder av *Sesam stasjon*) tyder på at barna anvender en form for strukturell innsikt til å styre sin oppmerksomhet, slik Fitch, Huston og Wright også hevder: "children develop and use schemata about program genres to guide them in organizing and processing their television experience" (Fitch et al. 1993:93). Dette viser seg ved at barna viser høy oppmerksomhet (4 eller 5 på en skala fra 1 til 5) ved begynnelsen av hver enkelt sekvens, mens oppmerksomheten dabber av etter hvert, særlig gjelder det ved de lange (norskproduserte) sekvensene med langsom klipprytme og rolig kameraføring. Forklaringen kan være at barna økonomiserer med sin oppmerksomhet; så snart de har slått fast hva sekvensen handler om, regulerer de oppmerksomheten til et nivå som er tilstrekkelig for å få med seg hva som skjer. Jo mer forutsigbare episodene er, og jo mer lydsporet gir den samme informasjonen som det visuelle uttrykket, jo mindre konsentrert trenger de å være. Dette mønsteret er særlig tydelig for seksåringene, mens fireåringene i større grad viser individuelle variasjoner i oppmerksomhetsmønstre. De mer erfarne fjernsynsseernes økonomisering med oppmerksomheten kan tolkes som et tegn på at deres seerstrategier er styrt av en forforståelse for fortellerstrukturen i programmet, som gir grunnlag for å avveie hvor mye oppmerksomhet de må investere i forhold til programmets innhold og form.

Sammenholder vi barnas oppmerksomhetsprofil gjennom programmet med hva de hyppigst gjenforteller etterpå, viser det seg at det ikke er noen direkte sammenheng mellom høy oppmerksomhet og hyppig gjenfortelling. Det de fleste av barna gjenforteller, er de sammenhengende norskproduserte sekvensene. Det gjelder enten det programmet de gjenforteller primært er bundet sammen narrativt, som en sammenhengende handling, eller denne sammenhengende primært er tematisk. Dermed ser det ut til at både oppmerksomheten i selve resepsjonsøyeblikket og gjenkallingen i samtalen etterpå, er styrt av en form for overordnet tekststruktur, narrativ eller tematisk. Den umiddelbare sansestimuleringen kan nok påkalle oppmerksomheten i øyeblikket, men det ser ikke ut til at denne attraksjonsmekanismen uten videre bidrar til at innholdet blir bearbeidet og videreført. Dette trekket finner vi både hos seksåringene og fireåringene: Det som hyppigst blir gjenfortalt i det programmet der handlingen er den dominerende sammenbindende faktoren, er

innledningen, det dramatiske midtpartiet og avslutningen med vendepunkt og avtoning. Dette er i tråd med det Jean Matter Mandler har funnet som et gjennomgående fortellingsskjema for grupper på tvers av alder og sosiokulturell bakgrunn (Mandler 1984:51). Denne tendensen er noe tydeligere blant seksåringene enn blant fireåringene, først og fremst fordi seksåringene gjenforteller større deler av programmet enn de yngste barna. Et tilsvarende mønster finner jeg i forhold til det programmet som først og fremst er tematisk bundet sammen. Her gjenforteller de fleste barna innledningen og minst en sekvens fra midtpartiet og fra avslutningen. Forskjellen i responsen til dette programmet i forhold til det som var mer preget av narrativ sammenheng, er at det her ser ut til å være mer tilfeldig hvilken av sekvensene i en tematisk sammenhengende bolk de gjenforteller. Av en serie sekvenser som alle handler om luft i såpebobler og ballonger, kan alle gjøre omtrent like god nytte for å illustrere det tematiske poenget. Siden det ikke er noen klar kausalsammenheng mellom sekvensene i en slik bolk, blir det heller ikke avgjørende å trekke forbindelseslinjer mellom de enkelte sekvensene.

Rekkefølgen i barnas gjenfortelling er som regel ikke ordnet etter programmets kronologi. Bare i et par tilfeller hos noen av de eldste barna fant jeg forsøk på å gjengi programmets sekvenser i den rekkefølgen de var blitt vist. I samtalen med barna ble de stilt fritt med hensyn til hvor de ville begynne sin gjenfortelling. De fleste valgte å ta utgangspunkt i de mest dramatiske, følelsesladete eller humoristiske scenene i programmet. Dette er i tråd med tidligere funn som viser at både voksne og barn gjenforteller de hendelsene som de oppfatter som viktigst (Thorndyke 1977).

Det trer fram et mønster i barnas respons når man ser på hva barna gjenforteller hyppigst, og sammenholder det med deres prioritering av rekkefølge i gjenfortellingen. Mønsteret tyder på at barnas respons styres av et tekstskjema der de klart skiller mellom de ulike fortellenivåene i *Sesam stasjon*. Blant seksåringene er det også mange som eksplisitt kan gi uttrykk for at teksten består av ulike lag. De karakteriserer innskuddene som "filmer", "tegnefilm" eller "tegneserie". Dette må trolig oppfattes som en strukturell betegnelse mer enn en registrering av produksjonsform, siden den brukes både om ulike animasjonsteknikker (tegnefilm og dokkefilm) og i noen tilfeller også om realfilm. Barnas kommentarer henviser først og fremst til et brudd i tid og rom i forhold til hovedsettingen på *Sesam stasjon*, og dette kommer fram ved at de setter disse innskuddene opp som kontrast til det som foregår på stasjonen.

I noen tilfeller gir også fireåringer uttrykk for en bevissthet om et slikt skille, selv om det for denne aldersgruppa mest kommer fram indirekte ut fra hva de gjenforteller og hvordan de binder sin egen gjenfortelling sammen. I ett tilfelle har imidlertid en av fireåringene gitt eksplisitt uttrykk for forståelse for et av tekstens visuelle skilletegn. Han beskriver en wipe som brukes systematisk til å skille de norskproduserte innslagene fra de amerikanskproduserte avbruddene slik: "...det er sånn rødt rundt (viser sirkelbevegelse med fingeren). Og så kommer det sånn tegneserie" (Tønnessen 1999:255).

Forskjellen på fireåringer og seksåringer i dette materialet viser seg altså først og fremst ved at seksåringene i større grad ser ut til å anvende kulturens tekstskjemaer til å styre både oppmerksomhet og gjengivelse. De yngste barna ser ut til å anvende de samme tekstskjemaene som de litt eldre, men disse skjemaene har ikke en like gjennomgripende innflytelse på responsen for fireåringene som for seksåringene. Dermed blir det større rom for individuelle tolkninger blant de yngste, mens barna etter hvert som de får mer erfaring, mer og mer tilpasser seg kulturens mottakerkonvensjoner, og dermed blir mer like i sin respons.

Barnas oppfatning av metaforer, symboler og karakteristikker

Den som leser en tekst bokstav for bokstav eller i fjernsynssammenheng bilde for bilde, står i fare for ikke å få med seg det som står mellom linjene, eller som ligger bakenfor bildene. Det er neppe mulig, og langt fra ønskelig, å begrense seg til den bokstavelige ("literal") meningen i en tekst (Rommetveit 1988, Gibbs 1994).

I prinsippet krever forståelse for språkets betydningsoverføringer at mottakeren for det første er i stand til å tenke seg at et utsagn kan bety noe annet eller mer enn det som sies direkte, og for det andre at hun eller han er i stand til å se forbindelsene mellom de betydningsområdene som teksten fører sammen, f.eks. i et metaforisk uttrykk (Winner 1988). I praksis vil ikke det nødvendigvis si at tolkning av metaforer foregår i slike atskilte trinn. Tvert imot tyder empiriske studier på at vi snarere oppfatter metaforer som helheter (Gibbs 1994).

I film og fjernsyn kan det være vanskeligere å avgrense metaforen enn i verbalspråket, siden de levende bildene mangler verbalspråkets distinktive enheter.

For di det filmiske uttrykk er flydende, mister hovedtyperne den klassifikatoriske skarphed, der udmærker dem, når de anvendes under beskrivelsen af verbalsproglig retorik. "De er kun idealtyper, men de hjælper os til at placere de virkelige forekomster", skriver Metz. (Larsen 1995:86)

Likevel kan man også i filmens uttrykk tale om "et retorisk arbejde, nogle generelle betydningsprosesser som er virksomme i mange slags substanser og som organiserer mange slags former" (op.cit: 90). Særegent for de levende bildene er møtet mellom ulike semiotiske uttrykksystemer. Her kan det oppstå semantiske spenningsfelt, f.eks. ved at det som formidles på lydsporet, står i et spenningsforhold til det som formidles gjennom bildene. Det retoriske arbeidet der mening overføres, forskyves eller utvides, kan altså foregå både innenfor et tegnsystem og på tvers av tegnsystemene.

I responsen til *Sesam stasjon* finner jeg at både fireåringer og seksåringer kommenterer ikke-bokstavelig mening i programmene. Slike kommentarer er særlig knyttet til karakterisering av personene ved bruk av farger, kroppsspråk,

klesdrakt og talemåter. Barna tolker f.eks. de to gjestefigurene Randi og Ronny⁴ som tyver eller røvere. Begrunnelsene trekker fram ulike aspekter ved deres framreden: at de var kledd i svart, at de listet seg, og måten Randi snakker til Ronny på. Derimot er det ingen av dem som nevner den informasjonen som gis verbalt i programmet, når Ronny forteller at han har gått på “skurkeskolen”.

I andre tilfeller knytter barnas tolkninger av merbetydning seg til metaforiske uttrykk, enten disse er etablert innenfor programmets ramme, eller bygges på mer velkjente og velbrukte konvensjoner. Det første finner vi et eksempel på når stasjonsmester O. Tidemann betegner brannvarslerne på stasjonen som “elektriske nesar”. Denne metaforen blir grundig understreket i programmet ved at en av dokkefigurene utstyrer en brannvarsler med hår og øyne slik at den røde lampen som lyser ved brann, framstår som en rød nese. Til overmål inngår denne metaforen som et sentralt element i handlingsstrukturen når denne “elektriske nesa” kan lukte både nybakt kake og røyk. Verken fireåringer eller seksåringer har noen problemer med å tolke betydningsoverføringen i dette tilfellet, men det er for det meste seksåringene som kan gi verbalt uttrykk for logikken i denne tolkningen.

I et annet tilfelle tolkes en strøm av hjerter som stiger opp fra en rød og en blå bokstavfigur som et tegn på at de er kjærester. Denne utpreget konvensjonelle symbol- og fargebruken er det stort sett bare seksåringer som bemerker, mens episoden har gått en stor del av fireåringene hus forbi.

Forskjellen på fireåringene og seksåringene viser seg først og fremst ved at de eldste barna både har flere kommentarer om merbetydning i programmet, og ved at de i større grad enn fireåringene tilpasser seg kulturens konvensjoner. Forskjellen på gutter og jenter viser seg først og fremst ved at jentene knytter flere kommentarer til framstillingen av personene enn guttene. Dermed gir de også totalt sett flere kommentarer om merbetydning enn guttene på samme alder.

I fjernsynsmediet kan, som nevnt, merbetydningen knyttes til hvert av de ulike tegnsystemene som hører mediet til, eller til et samspill der flere tegnsystemer spiller mot hverandre. Responsen til *Sesam stasjon* utmerker seg ved at barna i det alt vesentlige støtter seg til visuelle tegn når de kommenterer sine tolkninger av merbetydning. Dette gjelder halvparten av alle kommentarene, både blant fireåringer og seksåringer. Den andre halvparten fordeler seg mellom verbale, auditive og kombinerte sanseinntrykk, i tillegg til at en del av kommentarene ikke lar seg bestemme, særlig blant fireåringene.

Det kan ikke utelukkes at dette funnet har å gjøre med hvordan spørsmålene er stilt, og med hva det er lettest for barna å uttrykke. Men tendensen er så tydelig at det gir grunn til å spørre om barna behersker spillet av mening innenfor et visuelt tegnsystem på et tidligere stadium enn de mestrer det samme med verbale eller auditive tegn. I så fall kan det henge sammen med at de visuelle tegnene oftere fungerer på grunnlag av motivasjon, ved at de bygger på en likhetsrelasjon til det de betegner. En slik ikonisk tegnfunksjon er ikke enestå-

ende for visuelle tegn, vi finner den f.eks. også i forbindelse med lyder som etterligner det de betegner. De tilfellene av auditive tegn som barna tillegger en merbetydning i mitt materiale, er gjerne av denne art. Det verbale tegnsystemet derimot, får i hovedsak mening gjennom et konvensjonelt system av arbitrære forbindelser mellom uttrykk og innhold.

Mine resultater kan tyde på at i tilfeller der tegnfunksjonen er motivert og konkret, blir barna tidlig klar over at tegnene kan inngå i et spill av mening på det konnotative nivå. Et slikt resonnement er i tråd med det Dines Johansen og Larsen (1994:74) framfører i sin gjennomgang av ulike tegnfunksjoner. De hevder at barn i en tidlig utviklingsfase er avhengige av en sammenheng mellom tegn og objekt⁵, derfor vil den indeksikalske tegnfunksjonen dominere tegnforståelsen på et tidlig stadium. Mine funn tyder på at en tilsvarende motivert forbindelse ved ikoniske tegn⁶ kan ha en lignende funksjon for de minste barna, mens et meningsspill i tilknytning til den symbolske tegnfunksjonen trolig oppfattes senere. I mitt materiale finner jeg tolkning av betydningsoverføring knyttet til en symbolsk tegnfunksjon bare i tilfeller der konvensjonene er så selvfølgelig i kulturen at de nærmer seg klisjeer, som f.eks. når hjerter står som symbol på kjærlighet.

Barns oppfatning av tekstens realitetsstatus

At mottakerens forståelse av en tekst må knyttes til en helhetsforståelse av teksten, blir klart når vi stiller spørsmålet om hvordan mottakeren stiller seg i forhold til teksten og dens perspektiv på det som framstilles. Robert Hodge og David Tripp, henholdsvis semiotiker og pedagog fra Australia, hevder at denne dimensjonen er helt avgjørende for hva teksten kan komme til å bety i mottakerens liv:

The definition of reality is so important ideologically that it becomes the site of ideological struggles rather than an automatic yardstick that can be simply applied in any instance. Modality has an almost magical power: able to transform a message or an experience into its opposite, truth to fiction, fiction to truth, pain to pleasure, enjoyment to distress. All these considerations make modality a crucial factor in the study of television and its effects (Hodge og Tripp 1986:130).

Modalitet bedømmes på den ene siden ut fra tegn i teksten. Formelementer som farger, musikk og spillestil kan gi signaler om at det som framstilles, hører hjemme i en oppdiktet verden (Huston og Wright 1983). Det samme kan produksjonsmetoder som f.eks. animasjonsfilm (Dorr 1983). På den andre siden bygger også forståelsen for tekstens realitetsstatus på sammenligning med mottakerens mer generelle omverdenserfaring. Spørsmål som stilles til teksten kan f.eks. dreie seg om hvorvidt framstillingen stemmer med faktiske forhold i den ytre verden, eller om det som presenteres i teksten er mulig eller sannsynlig.

Sarah Kozloff (1992) peker på at det er et typisk trekk ved moderne fjernsynsserier at de ikke gir entydige og konstante signaler om tekstens virkelig-

hetsstatus. Diegesen lekker, f.eks. ved at fiktive og faktiske personer blandes i en felles setting. Denne tendensen finner vi også i produksjonene for de yngste barna. For *Sesam stasjon* viser det seg på en spesiell måte ved at fjernsynsrepresentasjonens fiktive verden finnes som konkret turistattraksjon som mange av barna har besøkt, men også ved at fiktive og faktiske personer møtes på stasjonen.

I barnas respons til programmet viser forskjellen på fireåringer og seksåringer seg ved at de yngste barna stort sett kommenterer på grunnlag av to kriterier: På den ene siden har de en bevissthet om at det som framstilles er spill, med kommentarer som “de har bare kledd seg ut”, eller karakteristikker som at det som vises er “teater” eller “drøm”. På den andre siden sammenligner de det de ser, med sine (begrensete) erfaringer fra den faktiske virkelighet. Seksåringene gir flere kommentarer om programmenes modalitet, og de er både fylldigere og mer nyanserte. De henviser oftere til programmets form og til produksjonsmetode, og de drøfter oftere flere kriterier som grunnlag for sin modalitetsvurdering.

For denne dimensjonen finner jeg størst likhet mellom jentene på fire år og guttene på seks år. De skiller seg fra guttene på fire år ved at disse gir langt færre kommentarer om modalitet; for en del av dem synes det ikke å være et relevant tema. På den andre siden skiller midtgruppa seg fra jentene på seks år ved sammensetningen av kriterier. Mens midtgruppa legger mest vekt på å sammenligne det de ser med faktiske forhold, trekker de seks år gamle jentene i noe større grad inn vurderinger av sannsynlighet, mens sammenligningen med de faktiske forhold relativt sett er blitt noe mindre interessant. Dorr (1983) viser en tilsvarende utviklingsgang der et kriterium kan dominere vurderingene på ett stadium, for senere å bli så selvfølgelig at det knapt blir nevnt.

Forståelsen av tekstens modalitet er en sammensatt vurdering som ser ut til å bli mer nyansert med alderen. Denne innsikten er ingen absolutt størrelse, og den henger sammen med både erfaring med tekster og omverdenserfaring. Derfor er det rimelig å tenke seg at den utvikler seg over lang tid, og at den kan formes av ulike kulturers forhold til tekster; til sannhet og løgn, fiksjon og fakta.

Tolkningsberedskap og teksterfaringer

I det følgende skal jeg se nærmere på relasjonene mellom bruk av ulike medier og utviklingen av tolkningsstrategier på individnivå. En oversikt over barnas mediebruk viser at det ikke er noen enkel sammenheng mellom bruk av fjernsyn og bruk av f.eks. skriftmediet. Den folkelige myten om at fjernsynstitting skjer til fortrengsel for lesing, holder ikke stikk for dette materialet. Noen barn finner den tiden de vil til å forholde seg til tekster i både fjernsyn og bok, andre er ikke særlig interessert i tekster i det hele tatt, mens atter andre viser et bruksmønster der henholdsvis skriftkultur og fjernsynskultur er domi-

nerende. Ut fra slike vurderinger av barnas bruksmønster kan de sentrale informantene i mitt materiale grupperes slik:

A. Middelsbrukerne. Dette er en gruppe som har en forholdsvis balansert bruk av alle aktuelle medier. Målt i tid ligger fjernsynsbruken deres ganske nær gjennomsnittet i mitt materiale som er på 45 minutter pr. dag for fireåringene og 51 minutter pr. dag for seksåringene.⁷ Når det gjelder fjernsynsinteresser, utvikler de seg fra at barna på hverdager stort sett bare ser barne-tv som fireåringer, til at de som seksåringer viser en begynnende interesse for program-spekteret utenom det som er produsert spesielt for barn, særlig sport og lett familieunderholdning. De har foreldre som gjerne vil ha en viss styring med barnas fjernsynsbruk, men som også anerkjenner at barna gjør noen egne valg ut fra personlige interesser, i alle fall når barna er blitt vel seks år. Disse foreldrene gir også uttrykk for at de gjerne vil gi barna leseropplevelser; de fleste har et høytlesingsrituale ved leggetid. Også lesemenyen er lett variert: Noe populærkulturelt (f.eks. Disney-bøker, Donald og Asterix), men også innslag av barnebokklassikere.

Denne blandete mediemenyen gir grunnlag for en forholdsvis velutviklet mediekompetanse i seksårsalderen. Som fireåringer fokuserer disse barna primært på enkeltsekvenser i programmet, selv om de indirekte gir uttrykk for at de har registrert skillet mellom hovedhandlingen og innskuddene. Som seksåringer viser de en mye klarere forståelse for programmet som en helhet, rammet inn av en begynnelse og en slutt. Også langs de andre dimensjonene ser vi en tilsvarende utvikling i resepsjonen fra fire- til seksårsalderen, slik at seksåringene har mer nyanserte og utdypende kommentarer om betydningsoverføring og modalitet, mens fireåringene bare viser ansatser til slik forståelse. Når barna i denne gruppa lager sin egen Sesam-fortelling, havner de sammen med de fleste av fireåringene som enten viser et stillestående bilde, eller narrative ansatser med hilsninger og dialog som kan bli til en handling. Som seksåringer presenterer de fullt utviklete handlingsepisoder, enten enkeltstående eller satt inn i et mønster av veksling mellom en hovedhandling og avbrudd.

B. Minimalistene. Dette er en gruppe barn som preges av at de ofte prioriterer andre aktiviteter framfor å sette seg ned foran fjernsynet eller i en lesesituasjon. Det er særlig en del av guttene på fire år som hører hjemme i denne gruppa. De gjenforteller svært lite av programmet etter at de har sett det, og ser dessuten ut til å finne noen av mine spørsmål om henholdsvis betydningsoverføringer og modalitet lite relevante. Forsøket på å få dem til å lage egne Sesam-fortellinger strandede i stillestående framvisning av dokkefigurene.

Som seksåringer viser de fleste i denne gruppa større interesse for tekster både i fjernsyn og i bok, selv om de fortsatt ser ut til å gi prioritet til andre aktiviteter når anledningen byr seg. Nå følger de med på samtalen om sammenheng og mønster i *Sesam stasjon*, og kan også gi sitt besyv med om betydningsoverføringer og modalitet, i alle fall hvis andre leder samtalen inn på det.

Men de har en tendens til å fokusere på enkelte sider ved disse dimensjonene og overse andre, slik at de ennå ikke har utviklet den fleksibiliteten og nyanserikdommen i sine tolkningsstrategier som noen av de andre seksåringene viser.

Begrensning av barnas fjernsynsbruk er ikke noen aktuell problemstilling i disse hjemmene, så lenge barna nøyer seg med å se barne-tv, og knapt nok det. Også disse barna har foreldre som kjenner til betydningen av å lese for dem, men de insisterer ikke når barna ikke viser interesse. Dermed blir ikke lesing noe fast rituale, og utvalget av bøker barna kjenner, er forholdsvis lite.

C. Storseerne. De barna som kan kalles storforbrukere av fjernsyn i forhold til gjennomsnittet i materialet, har likevel en forholdsvis moderat tidsbruk, med et gjennomsnitt på 70–80 minutter pr. dag.⁸ Samtidig viser de ikke særlig interesse for lesing; det er fjernsynet som er deres hovedmedium. I valg av programmer og eventuelt lesestoff foretrekker disse barna populærkulturell underholdning, på fjernsynet særlig tegnefilmer og på trykk særlig tegneserier og Disney-bøker.

I sine gjenfortellinger av programmene fra *Sesam stasjon* gjengir disse barna en liten del av programmet, og framstillingen er fragmentert, særlig i fireårsalderen. Som seksåringer har de nærmet seg de andre barna, slik at de i noen tilfeller kan gi uttrykk for et helhetssyn på vekslingen mellom hovedhandling og avbrudd, og modalitetsvurderingen har fått flere ben å stå på.

Det som særlig skiller denne gruppa fra de andre, er likevel den innsikt i fjernsynets uttrykk som de viser i produksjonssituasjonen. Når det gjelder struktur og sammenheng i det de selv framstiller, er disse barna helt på linje med de andre på samme alder: De viser ansatser til en handling i fireårsalderen, og skaper en episodisk fortelling som seksåringer. Det siste gjelder særlig guttene, mens jentene i tillegg tar opp i sine fortellinger mønsteret av veksling mellom hovedhandling og avbrudd som kjennetegner *Sesam stasjon*. Men særlig når det gjelder uttrykkets form, utmerker de seg med større bevegelse og rytme, og de tonesetter gjerne framføringen med små melodier fra programmet eller mer generelt fra barnekulturen. Denne tendensen ser vi noe av i fireårsalderen, og den blir tydeligere i seksårsalderen.

For disse barna finner jeg et annet forhold mellom det de uttrykker i samtalen omkring resepsjonen av programmet, og det de viser i sine egne produksjoner, enn for resten av materialet. Det kan tyde på at de gjennom sitt forholdsvis høye forbruk utvikler en forståelse for fjernsynstekster som er av en slik art at den kan framkalles i en konkret produksjonssituasjon, men at de ikke i samme grad kan reflektere over den og bearbeide den verbalspråklig.

D. Lesehestene. Disse barna skiller seg ut ved at de er spesielt glad i å lese, og at de har foreldre som viser stort engasjement i lesingen deres, og for å dele lese-gleder med barna sine. Samtidig ligger fjernsynsbruken målt i tid lavt, bare litt over halvtimen, både i fire- og seksårsalderen. Fjernsynsnyen består stort

sett av barne-tv, med en forsiktig overgang til mer allmenne programmer i seksårsalderen. Bokutvalget derimot, er variert, med både nye og gamle barnebokklassikere, i tillegg til populærkulturens bøker og blader. Disse barna ser også ellers ut til å ta for seg av et variert kulturtilbud, med teater, konserter og en og annen spillefilm. Felles for disse aktivitetene er at opplevelsen i stor grad deles med voksne omsorgspersoner.

I resepsjonssamtalene viser disse barna noe ulik respons som fireåringer, mens de som seksåringer utmerker seg ved sin evne til å verbalisere og reflektere over det de har sett. De ser mønstre av både narrativ og tematisk sammenheng. Mens metaforer og symbolbruk i de fleste tilfellene bare blir registrert i fireårsalderen, blir de tolket og kommentert av disse barna i seksårsalderen. Også modalitetsvurderingen skjer på et bredere og mer nyansert grunnlag enn for de fleste av barna i materialet.

Mens disse barna utmerker seg i refleksjonsnivå og verbalitet i resepsjonssamtalen, har de lite å vise fram i en produksjonssituasjon, særlig som fireåringer. De lar for det meste figurene stå (eller ligge) stille, uten å gi dem replikker eller engasjere dem i handling. I seksårsalderen er dette endret, slik at barna viser stor grad av bevissthet om den strukturen de skaper, bl.a. gjennom regibemerkninger til partneren. Men det er fortsatt slik at framstillingen bæres mer av ord enn av bevegelser og handlinger.

Tolkningsberedskap: ett eller flere kompetanseområder?

Sammenligner vi de to gruppene ovenfor som tydeligst skiller seg fra hverandre i sine tidlige teksterfaringer, storserne og lesehestene, kan det se ut som begge gruppene først utvikler en tolkningsberedskap som forholder seg til det mediet der de har sine dominerende teksterfaringer. Først senere – enten dette skyldes modning eller mer erfaring, eller begge deler – ser det ut til at de utvikler en mer generell tolkningsberedskap som kan anvendes på tekster i ulike medier. Men også denne er preget av de tolkningsstrategiene som det dominerende mediet framelsker. Dersom dette er en riktig sammenfatning, reiser det noen spørsmål om hvordan tekstkompetanse utvikles, hvordan den står i forhold til dominerende medieerfaringer og i hvilken grad den er generell og overførbar eller mediespesifikk.

Disse spørsmålene kan drøftes i lys av Seymour Chatmans analyse av tekstlige likheter og forskjeller mellom fortellinger på trykk og i levende bilder. Et sentralt poeng hos Chatman (1978:26) er at man kan skille mellom form og substans på alle nivåer i en narrativ struktur: Innholdet/historien (story) har en form som ordner handlingen (events) i en viss rekkefølge og etter en viss logikk, og personer/miljø (existents) i visse mønstre. Men innholdet har også en substans som viser seg i utvalget av personer, gjenstander og hendelser. Denne substansen gjenspeiler de kulturelle kodene som er i virksomhet i produksjonssituasjonen. På samme måte kan diskursen beskrives både som form

og substans. Her kommer diskursens form fram gjennom forskyvninger, for-
tetteringer og omkalfatringer av historiens hendelsesforløp, mens diskursens
substans henger sammen med valg av medium: om hendelsene framstilles
muntlig, skriftlig eller i levende bilder.

Tolkningsberedskap, slik jeg har drøftet den i denne artikkelen, omfatter
innsikt i både form og substans, og i forholdet mellom dem. Ser vi på denne
beredskapen i forhold til ulike medier, er det etter Chatmans modell rimelig å
tenke seg at innsikt i diskursens form kan overføres fra et medium til et annet:
enhver diskurs, uansett hvilken substans den uttrykkes i, bygger på noen valg,
f.eks. omkring hvordan helhet og sammenheng i teksten skal struktureres.
Innsikt i diskursens substans, derimot, vil være mediespesifikk: ulike koder og
konvensjoner er i virksomhet, alt etter om narrativet er uttrykt med lyder,
bokstaver, bilder, bevegelser eller en kombinasjon.

Dette skillet er også relevant for de andre tekstdimensjonene jeg har drøftet
her. Metaforer fungerer forskjellig, avhengig om de uttrykkes visuelt, verbalt
eller auditivt, men samtidig er det noen felles trekk ved “det retoriske arbei-
det” (Larsen 1995:90). Også når det gjelder modalitet, kan ulike uttrykkssyste-
mer gi signaler om tekstens realitetsstatus som formidles på ulike måter av
auditive tegn (f.eks. i form av ikke-diegetisk musikk), visuelle tegn (f.eks.
fargebruk, eller valget mellom animasjonsfilm og realfilm) og verbale tegn.

Dette prinsipielle skillet mellom diskursens form og substans forvanskes
imidlertid av at det i den kulturelle konteksten etableres visse dominerende
mønstre knyttet til et medium. De institusjonelle, tekniske og økonomiske
rammene omkring fjernsyn og kino har f.eks. ført til at ulike former for nar-
rativ diskurs dominerer de to mediene, slik at den helhetlige, avsluttede spille-
filmen er det mest typiske eksempelet for kinofilm, i motsetning til de ende-
løse seriene som er typiske for fjernsynmediet (Ellis 1992). På samme måte
framelsker datamaskinens digitale skrift diskursive former som er annerledes
enn den analoge skriften på papir, bl.a. fordi mediene fyller ulike funksjoner i
kulturen.

Dette kan forklare hvorfor dominerende medieerfaringer fra ett medium i
tidlig barndom i noen tilfeller kan se ut til å stå i motsetning til å utvikle en
tekstkompetanse tilpasset andre medier. Ut fra mitt resonnement må dette ses
på som et kulturelt fenomen like mye som et mediespesifikt fenomen.

På et mer generelt plan er det rimelig å tenke seg at noen sider ved tekst-
kompetansen er mediespesifikk, knyttet til diskursens substans, mens andre
sider er generaliserbare, slik at det skulle være mulig å overføre tekstkompe-
tansen fra et medium til et annet. Om så skal skje, er i stor grad avhengig av de
stengsler eller forbindelseslinjer kulturen byr på. Her ligger en mulighet, og en
stor utfordring for en medieundervisning som ut fra den typen forskning som
her er beskrevet, kan ta utgangspunkt i den tolkningskompetansen barna ut-
vikler utenfor skolens rammer, og gi den overføringsverdi.

Noter

1. Det er slike formelementer som har fått Margaretha Rönnerberg til å karakterisere formen i *Sesame Street* som “reklamestetik”, preget av “intensiva visuella mönsterbrytningar och plötsliga ljudförändringar” (Rönnerberg og Sjögren 1981:304).
2. Tilegnelsen er naturlig i den forstand at den springer ut av eksponeringen. Det forhindrer imidlertid ikke at den også kan være kulturelt betinget, slik at den avspeiler den kulturelle konteksten der tilegnelsen skjer.
3. I avhandlingen *Sesam til fjernsynsteksten. Norske barns møte med en ny fjernsynskultur* (Tønnessen 1999) er disse dimensjonene analysert i forhold til to konkrete episoder av *Sesam stasjon* og responsen på dem. I denne artikkelen tillater plassen bare at disse teksttrekkene blir omtalt mer allment og oppsummerende.
4. Opprinnelig hjemmehørende i Tramteaterets serie *Mysteriet i B-by*, som ble sendt på NRK i 1980-årene.
5. Begrepene her er hentet fra Charles S. Peirces triadiske tegnbegrep der *tegnet* (uttrykket) står i et forhold til på den ene siden *objektet* (det som tegnet representerer), på den andre siden til *interpretanten* (forståelsen av objektet hos mottakeren).
6. I et fjernsynsprogram for barn vil den ikoniske tegnfunksjonen vanligvis være dominerende i forbindelse med konkrete, visuelle tegn. Mer symbolske, konvensjonelle tegnfunksjoner kan også aktiviseres av visuelle tegn. Dette ser vi mer typisk i program for ungdom.
7. Disse tallene kan sammenlignes med siste tilgjengelige oversikt for samme aldersgrupper i 1991: 44 minutter for 3–4 år og 51 minutter for 5–6 år (Hake 1992:17).
8. I ett tilfelle finner jeg at en av informantene er oppe i to timer tv-titting i gjennomsnitt, men i dette tilfellet er det lange sportssendinger i helgen som trekker snittet opp.

Referanser

- Bazalgette, Cary (red) (1989) *Primary Media Education: A Curriculum Statement*. British Film Institute. London
- Buckingham, David (1988) “Television Literacy: A Critique”. Paper presented to the 1988 International Television Studies Conference
- Buckingham, David (1993) *Children Talking Television. The Making of Television Literacy*. The Falmer Press. London, Washington
- Chatman, Seymour (1978) *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. Cornell University Press. Ithaca, London
- Dorr, Aimee (1983) “No Shortcuts to Judging Reality” i Jennings Bryant og Daniel R. Anderson (red): *Children’s Understanding of Television*. New York
- Ellis, John (1982) *Visible Fictions. Cinema, Television, Video*. Routledge. London og New York
- Fitch, Marguerite; Aletha C. Huston og John C. Wright (1993) “From Television Forms to Genre Schemata. Children’s Perception of Television Reality” i Gordon L. Berry og Joy Keiko Asamen (red): *Children & Television. Images in a Changing Sociocultural World*. Newbury Park, London, New Dehli
- Gibbs, Raymond W. Jr (1994) *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge University Press
- Haldar, Marit (1993) *Barndom på boks. Barndomsperspektiver i NRK 1960-1990*. Embetsavhandling i sosiologi, delrapport i prosjektet “Sosial endring og barns levekår og livsforhold”. Universitetet i Oslo

- Hake, Karin (1992) *Sesam og Pippi for norske barn. Fjernsynsseing blant 3-8 åringer høsten 1991*. NRK forskningen. Rapport nr. 1 - 1992
- Hodge, Robert og David Tripp (1986) *Children and Television. A Semiotic Approach*. Polity. Cambridge
- Huston, Aletha C. og John C. Wright (1983) "Children's Processing of Television. The Informative Function of Formal Features" i Jennings Bryant og Daniel R. Anderson (red): *Children's Understanding of Television*. New York
- Johansen, Jørgen Dines og Svend Erik Larsen (1994) *Tegn i brug*. Amanda
- Kozloff, Sarah (1992) "Narrative Theory and Television" i Robert C. Allen (red): *Channels of Discourse, Reassembled*. Routledge. London og New York
- Larsen, Peter (1995) "De levende billeders retorik. Oversikt over en problematik" i Siri Meyer og Knut Ågotnes (red): *Den retoriske vending? Kulturtekster nr. 4*. Senter for europeiske kulturstudier, Universitetet i Bergen
- Mandler, Jean Matter (1984) *Stories, Scripts and Scenes. Aspects of Schema Thinking*. Erlbaum. Hillsdale, New York
- Metz, Christian (1974) *Film Language: A Semiotics of the Cinema*. Oxford University Press. New York
- Rommetveit, Ragnar (1988) "On literacy and the myth of literal meaning" i Roger Säljö (red): *The written world. Studies in literate thought and action*. Springer-Verlag. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris og Tokyo
- Rönnerberg, Margaretha og Olle Sjögren (1981) "Undervisningsforsøket Sesame Street – ros och ris" i *SOU 1981:16*
- Thorndyke, Perry W. (1977) "Cognitive structure in comprehension and memory of narrative discourse". *Cognitive Psychology* 9, s.77-110
- Tønnessen, Elise Seip (1999) *Sesam til fjernsynsteksten. Norske barns møte med en ny fjernsynskultur*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo
- Vygotsky, Lev (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts
- Winner, Ellen (1988) *The point of words. Children's understanding of metaphor and irony*. Harvard University Press. Cambridge og London

Tekst og reception

Beverly Hills 90210 i Danmark

KAREN KLITGAARD POVLSEN

Brandon løber på rulleskøjter i parken og over sig i hockey. Han ser en familie på udflugt rejse sig fra kaffen. En ung fyr træder ud bag et træ, kigger sig om og går hen til bordet, snupper den forladte dametaske og løber med den. Da han standser, trækker pungen frem og vil til at tælle pengene, træder en køn, ung pige frem foran ham og bebrejder ham hans onde gerning. Fyren trækker en kniv, men hun siger, at dette kun vil ramme ham selv, og han har jo så meget at leve for – hun ser appellerende på ham –

En stemme råber stop. Og nu ser vi et kamerahold med en mandlig instruktør og en kvindelig assistent. Den næste scene skal laves, men en mandlig skuespiller har meldt afbud. Instruktøren beder assistenten finde en eller anden, hvem som helst, for “this is not Shakespeare”. Det er nemlig en fiktiv teen-tv-serie – ligesom serien vi ser: *Beverly Hills 90210*, er det. Scenen er et opspil til første sæsons episode nr. 16, der således har det selvrefleksive tema: Hvordan laver man en teen-soap, og hvordan er det at være skuespiller i sådan en serie? Opspillet er samtidig så naivt fortalt – man må smile, når pigen fortæller tyven, at han har så meget at leve for – at selvrefleksionen også indebærer muligheden for at se på scenen med ironi. Jeg har vist klippet i mange fora, hver gang har det udløst latter og fnis. Ironien bliver tydeligere senere i episoden, hvor en af seriens kvindelige hovedfigurer mimer til en Madonna-sang og får en hel cafe til at agere, som var de medvirkende i en musical. Det er min pointe: I tilfældet *Beverly Hills 90210* lægger serie-teksten selv op til en række af de ironisk-distancerede seerpositioner, som man kan iagttage blandt en stor del af seriens publikum. Serien viser en typisk fortælleform for de tv-serier, der i 1990'erne har været produceret målrettet til et yngre publikum.

Tekst og reception

Siden midten af 1980'erne har mange grundige receptionsundersøgelser med stor vægt påvist, at mange mediebrugere forholder sig aktivt fortolkende, når de tilsyneladende passivt lader tiden gå foran tv-apparatet eller har øjnene i et ugeblad (Radway 1984, Ang 1985, 1996; Brown 1994). Derimod er der en iøjnefaldende mangel på undersøgelser, der vægter læsningen og tolkningen af

medieteksten lige så højt som læsningen og tolkningen af brugernes reception. Det gælder også en række forskere, der i princippet prioriterer den tekst-analytiske dimension i receptionsanalysen (Brunsdon 1989: 120–126). Selvom Jostein Gripsrud f.eks. i *The Dynasty Years* (Gripsrud, 1995) forudskikker, at han vil analysere serieteksten, er det et tilfældigt og lille udsnit af serien, han faktisk analyserer.

Den forskning der for tiden foregår om populære, serielle fiktioner for unge eller om unges fankultur, er i reglen etnografisk orienteret og ser ofte bort fra teksten. Således har Dominique Pasquier i en række artikler (Pasquier, 1995, 1997) om den franske serie *Helene et les garçons* beskrevet seriens seere og fans og seriens funktion i deres liv på en meget indgående og interessant facon uden overhovedet at gå ind på, hvordan teksten ser ud. E. Graham McKinley (1997) har observeret og interviewet 36 kvindelige fanseere af *Beverly Hills 90210* – og har lavet en diskursanalyse, der konkluderer, at pigerne i deres snak om serien bliver medproducenter af en patriarkalsk, hegemonisk identitets-konstruktion, der undertrykker dem selv som kvinder. McKinley resumerer nogle af de samme episoder, som jeg har underkastet en nærmere analyse (Klitgaard Povlsen 1996a, 1996b). Mens jeg understreger episodernes flertydige, polysemiske udsagn, understreger hun i sine korte, tematiske referater seriens patriarkalske og kapitalistiske karakter. Hun erkender, at teksten er polysemisk, men mener, at seerne konsekvent lukker de polysemiske muligheder af og fortolker teksten entydigt selvundertrykkende. Flere steder i bogen vender hun imidlertid tilbage til den kendsgerning, at både hun selv og hendes informanter nyder at se serien:

I must admit, I do appreciate the show's many strengths, including its focused acting and seamless production quality... I never tire of the skill, efficiency and narrative momentum, they demonstrate. [...]

But my own experiences as a single woman challenging traditional female roles in both domestic and professional spheres lead me to object strongly to a text that both naturalizes dominant notions of female identity and conceals how difficult it can be to break out. (McKinley 1997: 28)

Man kommer let til at overvurdere eller undervurdere de unges seer- og fortolkningskompetencer, når man ikke nøje ved, hvad det er, de fortolker på, og når man som McKinley vurderer seernes spontane snak i forhold til et ganske bestemt personligt livsideal.

Jeg vil derfor plædere for, at medieforskningen (igen) begynder at tage den kvalitative tekstanalyse lige så alvorligt som kvalitative og kvantitative receptionsstudier. Jeg vil påstå, at der i teksten selv er indskrevet mange kropslige og sproglige stiliseringer og iscenesættelser, mange fortolkningskonstruktioner som unge foretager og som de argumenterer for, at de selv har forhandlet og vurderet sig frem til. Jeg vil desuden betvivle det konstruktive i umiddelbart at reducere tekst og tolkning. E. Graham McKinley konkluderer således, at de 36 unge piger, hun interviewer, naturaliserer og inkorporerer tekstens kvindeun-

dertrykkelse modstandsløst, fordi de beslutter sig til at købe samme slags bade-dragter, som vises frem i serien. Mange af 1990ernes seriefiktioner er velbe-regnede og velskrevne – også i den forstand at de taler til et publikum, som er medievante, gode seere. Et publikum, som kan goutere en veldrejet replik og som kan gennemskue og forudsige et normalt plot. Moderne seriefiktion er på den ene side enkelt fortalt og gennemskueligt konstrueret. På den anden side tilbyder den den drevne seer en række merbetydninger og flertydigheder, som lægger spor ud til fortolkningskonstruktioner, som de unge, drevne seere så foretager med stor lyst, der bl.a. opstår ved fornemmelsen af at kunne gennemskue det hele. Deres receptionsfacon er derfor ofte ironisk, humoristisk eller på andre måder distanceret og selvreflekteret. Men de hopper alligevel ofte på den limpind, som producenten, forfatterne og instruktørerne af serien målrettet har fabrikeret. Når nogle unge ironiserer over serien og tilsyneladende distancerer sig fra den, imiterer de den alligevel og indlever sig i den, fordi denne dobbelte holdning til seriens plot og fortællemåde allerede er indskrevet i serien, som vist i det indledende eksempel. Det kan vise sig i dialogen, i stilen og i fortællemåder og temaer, der lægger op til distance og selvrefleksion. I det indledende eksempel er der tale om en fiktion i fiktionen, andre gange kan der være decideret ironiske lag i serien, der kan være pastiche-elementer, der kan være overtydeligt entydige episoder eller der kan være komiske og farceagtige episoder, der markerer en afstand til genrens selvhøjtidelighed. Mange af de tydeligste eksempler er blevet 'klassiske', mange seere kan dem 'udenad' og refererer til dem, når de er blandt venner, der ser *Beverly Hills 90210*.

Mangelen på indgående, videnskabeligt baserede tekstanalyser skyldes bl.a., at netop den serialiserede, populære fiktion er så uhåndterlig, fordi den er så omfattende. I tilfældet *Beverly Hills 90210* består serien i 1998 af otte sæsoner på mellem 26 og 33 episoder hver. Den niende sæson skal produceres i 1998-99. Der er altså cirka 240 episoder af knap en times varighed at forholde sig til. Det tager lang tid at se så mange episoder så mange gange, at man velargumenteret kan udvælge en række episoder til nærmere analyse. Det tager altså lang tid at komme på niveau med de seere, der ser episoderne mange gange. Vil man så også gennemføre kvalitative receptionsstudier, der i sig selv kan give et nærmest uoverskueligt materiale (Geraghty 1998), så står man med alvorlige, systematiske og materialemæssige problemer, som man ikke kan løse hver gang. Men som man bør løse jævnlige. Fordi kun den metode, der 'mimer' en stor del af seernes tilgang kan fange, hvad de får ud af at se serien. Nogle seere ser selvfølgelig kun nogle episoder en enkelt gang, men som både mine og andres, bl.a. McKinleys (1997) undersøgelser viser, så ser mange af seerne seriens episoder flere gange. I Danmark er de blevet genudsendt tre gange (de mest populære episoder fire gange) siden 1993, men desuden samles især piger ofte og ser videokopier af episoder som optakt til hygge og fester. Så vi har at gøre med en serie, hvis kvalitetstegn er den velskrevne dialog og med seere, som for en dels vedkommende kender 'teksten', dvs. serien, meget indgående

igennem flere, gentagne seninger. Dertil kommer en gruppe seere, der ser serien mere ekstensivt. Jeg vil ikke hævde, at jeg analyserer serien på samme måde som de intensive seere, men tekstanalysen er mit eneste redskab til at opnå samme kompetence, som den gruppe seere har i forhold til teksten.

Beverly Hills 90210

Serien *Beverly Hills 90210* er en amerikansk produceret teen-soap med en solid, international succes. Den er blevet sendt fra oktober 1990 på Fox-tv-kanalen i USA onsdag aften fra 20 til 21. Serien er produceret af Spelling Productions WorldVision og er således efterfølger til serier som *Dallas* og *Dynasty* fra 1980'erne. Men den er meget forskellig fra sine forgængere, bl.a. fordi producentens mål fra starten har været at skabe en serie, som kunne tiltrække unge mellem 18 og 40 år, som kunne tiltrække både kvinder og mænd, og som kunne tiltrække de veluddannede og dem, der er på vej til at blive det. Det er lykkedes så godt for serien, at den har fået en række amerikanske, australske, engelske og franske efterlignere, bl.a. den i USA meget populære serie *Melrose Place* (1992-). Serien har på afgørende vis præget de serier, der har fået succes hos unge og yngre seere i den velhavende, vestlige del af verden i 1990'erne.

Den danske tv-kanal TV2, der er en public-service-kanal, der er delvist reklamefinansieret, købte serien og viste den fra marts 1992. Serien blev straks en succes i Danmark. Fra 1992 til efteråret 1996 havde serien i gennemsnit omkring en million seere pr. episode ud af en befolkning på fem millioner. Den blev vist først torsdag, så onsdag aften fra 20 til 21. I foråret 1997 blev den flyttet til lørdag eftermiddage og tabte seere. Den er blevet genudsendt to gange på eftermiddage, udvalgte episoder tre gange. Genudsendelserne har så mange seere, at de kommer med på en top-ti liste over udsendelser, som især ses af unge mellem 12 og 24 år. Serien har altså haft et markant gennemslag i Danmark, især blandt unge. Den generation af kvinder, der er født fra begyndelsen af 1970'erne til midten af 1980'erne, har for mere end 90 procents vedkommende fulgt serien igennem en årrække, mens omkring 50 procent af mænd fra samme generation har fulgt den (Gallup for TV2, Fridberg et al. 1997). Serien begyndte som en highschool-serie, siden er figurerne kommet på college og har enten graduated eller er fortsat med at studere. Seerne har fulgt næsten samme mønster. De er også blevet ældre og bedre uddannede med tiden.

Serien er blevet særlig populær i Danmark og Holland og i andre lande, hvor den er blevet vist med undertekster. I de europæiske lande, hvor serien er blevet synkroniseret, er den også blevet populær, men ikke i helt samme grad. Serien er kommerciel og main-stream. Det er en mellemlagsserie, der præsenterer 'the Californian way of living' med vægt på forbrug og livsstil, men den er mindre glamourøs end 1980'ernes Spelling-produktioner.

I begyndelsen var serien i Danmark især populær blandt de 12-16-årige piger fra ikke særligt veluddannede familier i provinsen. De så den sammen med

deres mødre og søstre. I de seneste år, da seriens figurer kom ud af highschool, er den især blevet populær blandt de 17-24-årige og de 24-31-årige i de større byer med videregående uddannelsesinstitutioner. Det er især gymnasieelever og studerende, der har fulgt serien, og dens seere er markant bedre uddannede end den gennemsnitlige befolkning. Den eneste gruppe, der stort ikke har interesseret sig for serien er uuddannede mænd over 40 år. "Selv min mormor er vild med *Beverly Hills*", skrev en dansk gymnasieelev i 1996 i en stil.

På gymnasier og universiteter blev der dannet *Beverly Hills*-klubber og -grupper. De fleste gymnasier har haft *Beverly Hills* hade-og-elske fester, cafeer og karneval og traditionen for at holde "prom" har holdt sit indtog på danske gymnasier, hvor den ellers ikke har været kendt. De fleste kollegier har haft deres *Beverly Hills*-bar eller -klub. Torsdag aften, hvor *Beverly Hills 90210* blev vist, blev i begyndelsen af 1990'erne en gå-i-byen-aften, hvor det før havde været fredag aften. Grupper af unge så i fællesskab *Beverly Hills 90210* hjemme eller på kollegiet og gik derefter i byen. Serien blev en social begivenhed med et bredt gennemslag både i en bestemt generation og ud over den, f.eks. hos lærere og forældre.

I mange grupper og klubber udviklede unge ironiske og tilsyneladende distancerede tilskuerpositioner. Der blev skabt en række sociale ritualer omkring serien fra drikke-lege til klubber, hvor de unge seere mødte op udklædte som deres elske- eller hade-figur fra serien. Mængder af jokes og vitser blev produceret omkring serien, mens den blev set. De universitetsstuderende talte om serien som en kultserie eller som et kitsch-fænomen. Serien er så dårlig, at den er god, sagde nogle (Horn et al, 1995, Rasmussen et al, 1996). Det blev en serie, de elskede at hade.

Samtidig med, at man kunne iagttage denne ironiserende og tilsyneladende distancerede reception, skabte serien mode. Enhver gymnasieklasse havde sine piger med Kelly-frisurer, Donna-bare navler, ringe på tommelfingrene og mange kvindelige universitetsstuderende bar og bærer *Beverly Hills* halskæder og kjoler. En mode, som de kunne købe billigt som kopi-modeller bl.a. i tøj-kæden Hennes & Mauritz, fordi serien i Danmark og Nordeuropa blev vist mellem tre måneder og et halvt år forsinket i forhold til USA, så producenten kunne nå at kopiere designet. Så selvom de voksne, der interesserede sig for fænomenet, fik indtryk af en almindelig afstandtagen blandt unge seere, så viste et overfladisk besøg i enhver dansk gymnasieklasse, at serien havde haft en effekt på de unges forbrug, på deres opfattelse af hvad der var chikt.

I seriens første år var der en række merchandising-produkter i omløb: plakater, T-shirts, magasiner, kalendere, bøger og videobånd med klassiske episoder og med interviews, madopskrifter og billeder af seriens figurer. Det forsvandt omkring 1994 og blev erstattet af Cdere med soundtracks til de episoder, der har vist real-life celebrities som The Rolling Stones, Luther Vandross, The Cardigans og andre popmusikere, af CD-ROMere med baggrundsinformationer, billedsekvenser og litteraturhenvisninger. Efter 1996 har Internettet erstattet fanblade og udgivelser på print. På Internettet eksisterer også et skif-

tende antal (20–25) hjemmesider med sladder, nyheder, casting guides, baggrundsinformation og episode summaries, nogle med udførlige fortolkninger, der kan bringe et resume af en episode op på tolv til femten siders tæt printede ark. De færreste hjemmesider er traditionelle reklame-sider fra Fox eller Spelling Productions, de fleste er oprettet og bliver ajourført af grupper af universitetsstuderende i f.eks. USA, Tyskland, Polen, Finland og Danmark. Her er tonen ironisk og episoderne analyseres i detaljer, ofte kommenteres også de reklamebreaks og den produktplacering, som er et af seriens iøjnefaldende kendetræk. Men samtidig indeholder mange af hjemmesiderne forsøg på at skrive dialoger til episoder, og der gættes seriøst på fortsættelser og forviklinger i plottet.

Danske børn og unge ser på *Beverly Hills 90210*

Jeg begyndte min undersøgelse af serien med observationer af 22 børn og unge mellem 9 og 19 år, der så serien regelmæssigt fra 1993–1995, og fandt som Pasquier (1995, 1997) og andre tre seerpositioner i forhold til serien. De yngste så med indlevelse på plot og skuespillere, de lidt ældre (12–16 år) så med en vis distance på plottet, men med en høj grad af indlevelse i stil og mode: De så på frisurer, skjorter, senge, biler og basketballstøvler. De ældste forholdt sig tilsyneladende meget distanceret, de kunne forudse plottet, syntes figurerne var latterlige. De kom med ironiske udtalelser og jokes, men de var samtidig seriens mest trofaste seere. Så der var ikke tale om en oppositionel position, men om, at de elskede at hade serien.

Jeg tror, serien er blevet så populær i lande som Danmark og Holland, netop fordi de mange relativt højtuddannede og engelskkyndige seere kan se på serien med ironi og humor, dels fordi serien er (for) amerikansk, dels fordi de ironiske og humoristiske pointer i den ofte velskrevne dialog faktisk fremstår klarere med de ofte dårligt oversatte underteksters kluntede forsøg på at opfange originalens pointer. Men en grund til seriens popularitet er også, at den samtidig giver de samme seere mulighed for indlevelse. Ironien er altid baseret på en oplevelse af affekt. Den ironiske reception giver mulighed for både at være indlevet i serien og samtidig at distancere sig fra den ved at udtrykke en vis irritation eller afstandtagen til indlevelsen og til seriens univers. Det er en kærlig kritisk position, der ikke rummer alternativer eller modforestillinger, men som udtrykker et vist ubehag i behaget. At være en ironisk seer betyder, at man er indlevet, men samtidig reflekterer over sin indlevelse.

På et basalt retorisk niveau problematiserer ironien relationen mellem det, der siges og det (ofte modsatte), der menes. Ironien problematiserer relationen mellem signifiant og signifié: At være en ironisk seer vil sige at være en meget sprogbevidst seer. Den ironiske seer er en seer, der både lader sig tænde af noget i serien og forbliver cool. Ironien kan udtrykke en ambivalens, men kan ikke undslippe den.

Noget af ironien kan også etableres i den sociale kommunikation, der sker i grupperne af unge seere: "Irony happens" (Hutcheon, 1994: 5). Denne sociale ironi opstår i et diskursivt fællesskab og bliver i dette fællesskab en fællesnævner, der samtidig adskiller dette fællesskab fra andre grupper af seere. Men det er vigtigt at fastholde, at selv om vi har at gøre med en populær, kommerciel, mainstream tekst, indeholder teksten selv en ambiguitet, en konsekvent tvæller flertydighed, der (med)producerer de ironiske tilskuerpositioner og som medvirker til at tilskynde og fremme den socialt producerede ironi.

Teksten *Beverly Hills 90210*

Enhver fiktionstekst, også en populær medietekst, skal forstås ind i den tradition, den er skrevet i. Som Peter Brooks (1976) overbevisende har vist, har melodramaet historisk været en populær fiktion, som i ord og musik fortalte publikum om visse grundlæggende moralske værdier, og som gjorde det på en sådan overdrevet og ofte gentagende måde, at alle kunne forstå det. Melodramaet er en demokratisk tradition, fordi fortællemåden konsekvent bygger på gentagelse og udsættelse – på samme måde som den børneteatertradition er det, som Gitlin (1985: 138) påstår, at Aaron Spelling altid har brugt i sine soaps: Show it, then tell it. Brooks understreger også, at melodramaet handlede om manerer, om hvordan man bør opføre sig, om takt og tone: Sådan taler man, går man, spiser man, sætter man sig, rejser man sig op, sådan ser mand på kvinde, kvinde på mand.

Dette didaktiske element er vigtigt. I den melodramatiske, populære fiktion kan hver generation af unge og store børn lære at forhandle med sig selv, teksten, og andre seere, om hvordan det er mest tidssvarende at opføre sig, at iscenesætte sin krop, sin seksualitet, hvordan man kan opføre sig over for forældre, lærere, kærestes, hvordan man kan smile, stå, gå og udtrykke visse centrale følelser og holdninger – i modsætning til andre generationer, køn og grupper. *Beverly Hills 90210* og andre teen-soaps kan læses i en kontinuitet af populære fiktioner fra Defoes *Robinson Crusoe* (1719) til Margaret Mitchells *Gone With the Wind* (1936, filmatiseret 1939), fra populære fiktioner i ugeblade til tegneserier. Forskellen er, at i dag ser de unge oftere på elektroniske fiktioner på skærmen i stedet for at læse dem i en bog eller i et blad (Fridberg et al. 1997). Men teksten er stadig vigtig. Ikke enhver tekst kan ses på en hvilken som helst måde. Teksten sætter én ramme for fortolkningen, seerens seerkompetence sætter en anden.

Som analytisk udgangspunkt har jeg set alle episoder i de syv første sæsoner af *Beverly Hills 90210*, første gang som nævnt sammen med en gruppe børn og unge, anden og tredje gang alene med notesblokken og hyppig brug af slow motion og repeat-knappen. Jeg har noteret mig dialogen, kameraindstillinger, klip og scenskift, underlægningsmusik og ikke mindst forholdet mellem gentagelse og udsættelse i episoden.

Episoderne er i en vis forstand fuldstændig ens. De er alle opbygget over den samme, faste struktur og de er alle lige lange: 44 og et halvt minut. Først kommer der en trailer, der skifter helt eller delvist med hver ny sæson. Derefter kommer et kort opspil til denne episodes 'problem'. Trailer og opspil varer maksimalt tre minutter. Efter denne begyndelse vises i USA et reklamebreak, i Europa derimod som regel kun et markant scenskift eller tydeligt klip. Herefter udfoldes problemet – først i et hovedplot, så som regel i to subplots med et parallelt tema til hovedplottet. Det varer længe – cirka femten minutter. Så følger et nyt reklamebreak – eller et markant klip, og en ny sekvens udfolder problemet endnu engang – igen i både plot og subplots. Også denne sekvens varer længe, mellem femten og tyve minutter, og den afsluttes som regel af en morale. Igen kommer et reklamebreak eller et tydeligt scenskift, og så sluttes episoden af med en harmonisk happy end, der kun varer et par minutter.

Gentagelserne og udsættelserne opstår i det stadige spil mellem plot og subplots – og i et spil mellem dialog og billedside. Først siges eller fortælles noget i plottet, så i subplotsene og så vises det. Her folder seriens didaktiske og demokratiske element sig ud. Alt siges og vises så mange gange, at selv mindre børn eller ikke særligt dygtige læsere, der ikke kan engelsk og som har svært ved at nå at læse underteksten, kan følge med i handlingen. De større børn og unge eller de mere læse- og sprogkyndige, kan fryde sig over, at de er i stand til at forudsige og kan læne sig tilbage og reflektere og evt. ironisere over den enkle medietekst.

De fleste episoder har et 'issue' – et problem, der tages til debat. Ofte handler det om brug og misbrug – af mad, alkohol, varer, stoffer, kærester, venner, studier eller religion. Og ofte er det et ord, begreb eller en sætning, der sætter problematiseringen igang. Et typisk eksempel er episoden *Slumberparty*, nummer tretten i første sæson, der er skrevet af seriens idémand Darren Star, der var forfatter på mange episoder i seriens første sæsoner, indtil han koncentrede sig om *Melrose Place* (1992-), der er et spin-off- produkt til *Beverly Hills 90210*.

Slumberparty begynder som de fleste episoder en morgen. Det er typisk for soapen, at den imiterer et dagsforløb og altså begynder en morgen og slutter en aften. Denne morgen foregår i familien Walsh' hus, i køkkenet. Tvillingerne Brandon og Brenda spiser morgenmad. Brandon undrer sig over Brendas ide med at ville holde et *Slumberparty*. Han mener, at den hører til i niende klasse og antyder altså, at Brenda er barnlig, nu går hun jo i high-school. Brenda forsvarer sig med, at dette ikke er et *slumberparty*, men "a night of female bonding, right mum?" Moderen Cindy bekræfter bag køkkenbordet, hvor hun tilbereder morgenmaden, som hun serverer for børnene. Faderen Jim kommer hastigt ind i køkkenet med sin mappe. Han er sent på den, for sent til morgenmad. Cindy bebrejder ham, at han er et dårligt forbillede for børnene. Brenda minder ham om, at han har lovet at holde sig ovenpå denne aften på grund af hendes *slumberparty*. Jim spørger, om den slags ikke hører niende klasse til? Kameraet fokuserer på Brandon, der kaster et triumferende og indforstået blik

på Brenda, og Brendas ansigt afslutter scenen i et close up. Hun fastholder sin 'maske'.

Scenen er spiralformet i sin opbygning. Kameraet begynder med et close-up på Brandons ansigt, men hans reaktion er en reaktion på Brendas aktivitet. Det er hende, der har sat det afgørende ord 'slumberparty' i cirkulation. Det er hende, der har givet anledning til en bestemt kønsdistribution i køkkenet: På den ene side står far og søn, der uafvidende mødes i samme misfortolkning af Brendas ord. På den anden side står mor og datter. Både i billedet og i ordvekslingen støtter Cindy bevidst sin datter. De viser således den "female bonding", som Brenda har fortalt om i dialogen (tell it, show it). Faderen støtter også sønnen, men uden at vide af det – før bagefter. Så på den ene side har vi to kvinder, der reflekteret støtter hinanden, på den anden side to mænd, der gør det samme, men uden at vide af det. De deler fortolkningen af det ord, som Brenda har sat i cirkulation for at give det en ny betydning.

Det cirkulerende ord følger med ind i den næste scene, der foregår på skolen West Beverly High. Kameraet følger igen Brandon, der går hen til Andrea i redaktionslokalet på skolen. Hun er redaktionschef på skolebladet, Brandon er journalist. Han kalder hende "chief", markerer altså, at hun er hans chef, men med et tvetydigt, ironisk smil. Han har skrevet en artikel om en tenniskamp, og han antyder, at det ikke kan interessere Andrea (underforstået: Kvinder interesserer sig ikke for sport). Han spørger hende, hvad hun skal om aftenen? Hun svarer "attend a women's conference at your house". Brandon spørger, om det er Brendas slumberparty, hun refererer til, og Andrea svarer "It is not a slumberparty". Med Andrea får ordet således en feministisk tolkning. Scenen slutter med et close-up på hende, og hun gentager "It is not a slumberparty". Kønnene fortolker ikke ordet ens, nu er den feministiske variant slået fast.

Ordspillet fortsætter imidlertid ind i næste scene, hvor Brenda og veninderne Kelly og Donna står foran garderoberne på skolen. Kelly spørger Brenda: "Are you sure this thing is not a slumberparty?" Brenda forklarer igen om a "night of female bonding", og Kelly spørger, om de så ikke kan invitere nogle fyre, efter de har "bonded and all". Men Brenda forsvare sin pointe: De skal hverken tale om eller tænke på fyre den aften, de skal ikke tænke på, hvordan de ser ud, fordi der ikke vil være nogle fyre til stede. Det er et af de mange tilfælde, hvor fortællerinstansen markerer sig klart i kameraindstillingen (halvtotal), der her ikke er motiveret af handling eller af agerende personer. Kameraet er en pegefinger, der siger: Læg mærke til, hvad de siger, det er af betydning (tell it, show it)! Kameraet glider dernæst hen på de to fyre, David og Scott, de to yngre nørder, der lytter, kigger på pigerne og beslutter sig til at troppe op om aftenen og være med på en kigger. De indskriver sig allerede her i en voyeur-position. Kameraet og dialogen forudsiger her, at pigerne ikke er enige om fortolkningen og betydningen af ordet, og kameraet demonstrerer, at de ikke kan undvige det maskuline blik, ligesom de ikke kan undvige kameraet. Netop fordi det også kommer fra et sted, de ikke regner med, fra nørderne, der er et år yngre, end de selv er.

Men blikket kommer også et andet sted fra. Kellys problem er nemlig, at hun har aftalt at være sammen med en veninde, der er ældre end veninderne. Kelly vil ikke invitere hende med til noget så barnligt som et slumberparty, men Brenda står fast og inviterer Kellys ældre veninde Amanda med til partyet. Dialogen viser, at Kelly er bærer af et mere voksent, seksualiseret og traditionelt feminint blik, der ser på slumberparty som en pinlig og barnlig foreteelse, netop fordi det udelukker det andet køn.

Scenens sidste dialog foregår mellem vennerne Brandon og Steve. Endnu engang glider kameraet henad korridoren på skolen og fanger Brandon og Steve på vej ned ad en trappe. Steve driller Brandon med, at han er blevet smidt ud af sit eget hus på grund af Brendas slumberparty. Steve foreslår, at han og Brandon skal tage på natklub sammen og finde deres egne piger i pyjamas. De tre veninder møder de to venner. Brenda siger til Steve, at han ikke skal være ked af, at han ikke er inviteret med til dette slumberparty, han er jo vant til at blive brændt af. Donna konstaterer, at "that left you in the dust". Sekvensen er typisk og interessant, fordi den for det første lægger alle spor ud til hele episoden, resten er gentagelser og udsættelser. Den erfarne seer vil vide, at drengene i denne episode ikke kan hamle op med pigerne. Fordi pigerne er bedre til at konstruere fortolkninger af det ord, der er sat i cirkulation: Slumberparty. Pigerne kan hoverende stige op ad trappen og se ned på drengene på gangen nedenfor. Det peger på det andet typiske element: Problemerne opstår i *Beverly Hills 90210* ofte, fordi et ord eller en sætning eller en begivenhed forstås eller fortolkes forskelligt af de involverede personer. I de første sæsoner er pigerne bedre til at konstruere adækvate fortolkninger end drengene, der som regel forstår det, man normalt forstår ved ordene eller situationerne. En sådan opbygning lægger for det første op til, at der altid er mange forskellige fortolkninger, der er mulige, for det andet næsten tvinger den seeren til selv at fortolke eller i det mindste at vælge side i de fortolkningskonstruktioner, der foregår på skærmen. Seerne uddannes i de første sæsoner til at se med skepsis på de sædvanlige fortolkninger, de opfordres til selv at foretage fortolkningskonstruktioner, der enten spejler eller går ud over figurernes. At tage ordene eller handlingen 'på ordet' fremstilles som et suspekt eller i det mindste naivt foretagende, der er altid mange muligheder til stede. I dette tilfælde viser det sig, at pigernes fortolkning sætter handlingen i gang, drengene kan ikke etablere deres egne fortolkninger, men pigerne må til gengæld også sande, at de ikke kan holde det andet køn og deres forståelse af ord og situationer ude af deres liv. Pigernes samvær kommer til at handle om, hvordan drenge fortolker. De fleste succesrige teen-soaps i 1990'erne, som jeg kender, har denne intense bevidsthed om, hvordan man skal fortolke ord eller sætninger eller situationer. Der er altid en mulighed for at teksten kan forstås på en anden måde, enhver ytring bør fortolkes og er samtidig allerede fortolket i serieteksten. Den er på én gang meget flertydig og meget let at fortolke.

Et lignende og dog forskelligt eksempel kan fremhæves fra den første episode i sjette sæson. Nu går figurerne på college og er flyttet hjemmefra. Episo-

den begynder i en flyvemaskine. Vi ser Kelly sidde alene i flyet og læse i et magasin. Hun kontaktes af en ung mand, der sætter sig ved siden af hende og indleder en stormende flirt, vi ser en melodramatisk forførelsesscene, så hurtigt gennemspillet, at scenen får pastichekarakter. Efter en række tvetydige og seksuelt ladede komplimenter, kysser den unge mand Kelly og inviterer hende med i Mile High-klubben. Indlemmelsen kan ske på flyets toilet, den unge mand går derind. Efter en kort tøven, sekunderet af medpassagerernes medvildende smilende og vidende mimik og blikke, følger Kelly efter ham. På toilettet viser det sig, at den unge mand, Colin, er Kellys nye kæreste, som hun har truffet i løbet af sommeren i New York. Forførelsesscenen i flyet var rent skuespil, aftalt til ære for medpassagererne og for seerne, der ikke kender Colin. Der er altså igen tale om en form for fiktion i fiktionen, hvor seerne tages ved næsen og får at vide, at meningen her var en helt anden end de troede, hvis de naivt hoppede på limpinden. Scenen og serien skal fortolkes, ikke bare perciperes naivt. Serien har spillet seerne et ironisk puds. Plotlinien følges sæsonen ud, hvor seerne konstant bringes i tvivl om, hvad Colins hensigter er: Er de reelle, eller er de en illusion? Omkring figuren Colin etableres således et rum, der både kan læses naivt som en ægte kærlighed og mere tvetydigt: Hvad er han ude på?

Stephen Croft fremhæver i sin artikel om moderne soaps fra 1990'erne (Croft 1995), at den succesrige tv-serietekst har en række fælles kendetegn:

- Den skal have fokus på hverdagslivet
- Den skal foregå i forstæderne til de vestlige storbyer
- Den skal vise aktive og kompetente kvinder
- Den skal have appel til teenagers
- Den skal vise unge, der ikke revolterer mod forældre eller skole, men som er "decent"
- Forskelle eller problemer skal forhandles, ikke løses radikalt
- Den skal frem for alt være velskrevet, have en god, hurtig dialog

Ifølge mine analyser er det sidste punkt det vigtigste. Det var *The Cosby Show* (1984-1992, Jhally og Lewis, 1992), der først demonstrerede den hurtige, humoristiske eller ironiske kompetence, der er blevet så afgørende for seriers succes (Roth-Lindberg, 1995: 24, 331). I *Beverly Hills 90210* er der dels eksempler som de nævnte, dels humoristiske, komedieagtige episoder, dels episoder, der rituelt følger mærkedagene juleaften, Valentines Day, Halloween etc., og så er der mere filmiske episoder, der citerer serier som *Twin Peaks* (1990-91) og bruger filmiske effekter som flash backs og mystiske hændelser. Generelt problematiseres forholdet mellem realitet og fiktion, og dermed tvinges seerne til at være på vagt: De skal fortolke dialogen, de skal tage konteksten i betragtning. Serien hjælper dem ved at gentage og understrege flertydighederne eller ved at være så plat entydig, at modpositionen ligger lige for i teksten. De fleste seere over 10-årsalderen føler sig kloge og dygtige, når de ser på serien. De belønnes med en følelse af afslapning og underholdning, fordi

de ikke bare er på højde med seriens figurer, men er endnu bedre fortolkere. At etablere denne følelse hos seerne synes netop at være seriens hensigt. Den skaber en 'feel-good'-fornemmelse.

Mine teksteksempler er alle fra episode-opspil, fordi det er her, betydningen af ord eller sætninger eller scener problematiseres i forhold til en normalbetydning. I løbet af de to lange midterakter gennemspilles så en lang række fortolkningspositioner, der endelig munder ud i en kort, forsonende afslutning. Jo længere hen mod slutningen af en episode, vi kommer, jo mere lægges betydningerne fast i teksten og jo mindre lægger dialogen op til ironiske flertydigheder. Til gengæld opstår der ofte næsten latterlige situationer, når slutningen fastlægger det problematiserede ords eller begrebs betydning på en så plat og allerede tyve gange forudsagt måde, at selv de niårige tilskuere ikke er overraskede. Slutningen etablerer således i den platte entydighed en anden mulighed for en ironisk seerposition. Her bliver teksten så plat og forudsigelig, så entydig, at netop denne entydighed bliver en slags åbning eller tom plads i Umberto Ecos forstand (Eco: 1979). De fleste seere må "trække på smilebåndet og vende det hvide ud af øjnene" (stil 102: 4), som en ung kvinde siger, der ellers tager serien meget alvorligt. Men her markeres hendes position for ironisk distance.

Stile om *Beverly Hills 90210* skrevet af unge danskere

Jeg ser selv Beverly Hills, jeg kan godt lide serien. Jeg synes, man kommer i godt humør af at se den... Udtalelser om, at de unge glemmer virkeligheden til fordel for den glamourøse amerikanske stil, hvor alt er muligt, bare man har penge, har jeg hørt som argumenter for det hadske forhold til serien. Her har jeg kun én ting at sige, helt ærligt, hvor naive tror de, den danske ungdom er. Enhver person med en rimelig fornuft kan sagtens skelne mellem film og virkelighed (stil 128: 3)

Sådan skriver en ung kvinde i første gymnasieklasse, en af de ca. 300 15-20-årige danske unge, som jeg med deres lærere som mellemlid, bad skrive et frit essay om serien *Beverly Hills 90210*. Den grundlæggende skelnen mellem fiktion og virkelighed mener de fleste af de 130 stileskribenter, hvis stile jeg har analyseret nærmere, uden problemer at kunne gennemføre. Det er, som skribenten også refererer til, netop den skelnen, som det meste af den danske mediedebat fortrinsvis har bekymret sig om – ofte i en så forenklet form, at jeg har måttet trække på smilebåndet. Men stilen forenkler også selv forholdet mellem fiktion og virkelighed. For serien har haft en åbenbar og umiddelbar effekt på de unges virkelige hverdagsliv: Den har skabt mode. De samme unge, som ironiserer over serien og over bekymringen i den offentlige debat, har som nævnt (p.6) købt sommerkjoler, er blevet klippet og har fået halskæder, en mode, der havde sit udspring i den massive produktplacering, der sker i seriens episoder.¹

De fleste stileskribenter er enige om, at *Beverly Hills 90210* er en tekst, der er meget let at læse, et eksempel blandt mange lyder:

Beverly Hills er god underholdning, noget som interesserer de unge. Det kræver ikke den helt store hjerne at se det, der er ikke så meget at tænke over. Der er ikke noget kæmpe mysterie, som seeren skal løse. Det tror jeg er grunden til, at så mange unge ser det. Det er bare ren og skær afslapning. Du sætter dig foran fjernsynet, tænder og går lige så stille i koma (stil 85: 2).

Samme kvindelige skribent skriver senere, at serien tager gode problemer op, man kan lære noget af dens realistiske problemfremstilling, realistiske persontegning, men derimod ikke af de urealistiske løsningsforslag. Som en anden kvindelig skribent formulerer det: "De svage sider ved serien kan være at deres problemer altid bliver løst i enden..." (essay 40: 3). En mandlig skribent er både mere distanceret og mere diskuterende. Han konkluderer:

Som det sikkert fremgår efter at have læst denne stil, er der en del ting ved "Beverly", som jeg synes enten er latterlige, for amerikanske eller bare for meget. Men jeg vil jo stadig gerne se serien. (stil 45: 7)

En pige mener, at serien *Beverly Hills* er udtryk for en vending i tiden. Mens 1980erne var stilfulde, er 1990erne til "øl, fodbold, lægeromaner og Beverly" (stil 43:1). Den dårlige smag er blevet den gode smag. Hun anser en serie som *Beverly Hills* for at være moderne udenpå og traditionel indeni – den fortæller en traditionel historie efter hjem-hjemløs-hjem-modellen, men den gør det på en moderne facon. Hun peger altså på, at det er udsigelsen og ikke udsagnet, der er interessant ved serien. Det er det, så mange reagerer på, når de kritiserer de urealistiske slutninger. Det er jo slutningen, der skaber 'meningen' i en traditionel analyse. Min pointe ville være den samme som stil 43s: Det er den lystfulde udsigelsesleg, der foregår især på dialogplanet, men også ofte i spillet mellem dialog og billedplan, eller i legen med medie i mediet, der er så fascinerende. Så gør det ikke så meget, at serien er "for meget" på udsagns-planet.

Samme skribent bevæger sig iøvrigt i stilens tre tættrykte sider mellem udsagn og udsigelse på en sådan måde, at det bliver klart, at hun ikke kan skelne klart mellem dem. Hun mener f.eks., at det er godt at serien tager tabuemner op (udsagn), det er dårligt, at slutningerne er så urealistiske (udsagn), det er godt, at replikkerne er smarte og jargonen frisk (udsigelse). Men hendes egen stil forsøger hele tiden at imitere det udsigelsesniveau, som hun er så fascineret af. Indledningen til stilen er netop formet som et citat fra et dårligt smagsniveau: Lejlighedssangen, en yndet dansk genre, der konnoterer småborgerlighed og arbejderklasse:

*Dylan er det vilde dyr,
mens Brandon er den pæne fyr

Kelly er den smukke kvinde,
og Brenda vil Dylans hjerte vinde*

*David er den usikre fyr
der Donnas hjerte får sat på styr*

*Andrea er den stille og flittige pige
mens Steve er vild med enhver pige*

*Tilsammen bliver de alle rost og rist
og bliver i vore tv vist!*

Det er det eneste eksempel af sin slags i mit materiale, men det viser tydeligt en bestræbelse, som de fleste af stilene indeholder i kortere eller længere passager: De søger at mestre en traditionel form – som den danske stil i sig selv jo også er – på en moderne og/eller bevidst kitschet måde, der udstiller udsigelsesniveauet, men gør det på en så skæv måde, at vi må smile af det: Ironisere over det. Den mandlige skribent nr. 45, udtrykker det samme sådan: “Den fortæller os de ting, vi ikke gider lægge øre til på en sådan måde, at det bliver spændende” (stil 45: 4).

Sådanne eksempler viser, at seerne godt ved, at serien er traditionel i sit udsagn og moderne i sin udsigelse. De ved godt, at de ikke ‘bør’ blive fanget af udsagnet, men ved at efterligne udsigelsen som stil, kan de videreformidle både den lyst de føler på udsigelsesniveauet og (skjule) en traditionel indlevelse i udsagnsniveauet. Selv stile, som tilsyneladende forholdt sig distanceret, ironisk og kritisk til serien var præget af medietekstens forlæg og fortællemåde.

Det er altså efter min mening for ensidigt, både når man med Umberto Eco beskriver unge som ‘instinktive semiotikere’ (Eco 1984/1986: 210) og avancerede mediasurfere – og når man omvendt som McKinley anklager dem for ikke at handle effektivt imod patriarkatet, men selv at deltage som producent af undertrykkende tekstudlægninger. Den generation, der kom efter generation X, har knyttet et liv og en lyst til udsigelsen, til legen med signifiantens forhold til signifiéen, som både er helt traditionel og helt moderne. De unge seere, som har skrevet stile til mig, er mest indlevede i udsigelsen, men deres stile viser, at udsigelsen – på trods af ironisk leg og humoristiske finter og stilimitation – er knyttet til udsagnet på en måde, som de tror, de kan skjule.

Noter

1. Jeg indsamlede stilene i december 1995 og især i foråret 1996, hvor serien som social begivenhed var på sit højeste i Danmark. Stilematerialet i sin helhed viste, at også blandt de lidt ældre seere viste de samme tre grundpositioner i forhold til serien sig, som jeg allerede havde iagttaget i mine indledende observationer af en bredere aldersgruppe. Især en gruppe kvinder så på serien med indlevelse, en gruppe drenge og piger så på serien som en indføring i et bestemt mode- og stilunivers, og en gruppe sprogligt dygtige elever domineret af unge mænd, så med ironi og distance på serien. Jeg havde valgt at indsamle stile på det første videregående trin efter den niårige danske grundskole, og mine stile stammer således fra det første trin på danske handelsskoler, fra en toårig videregående uddannelse, hf, og fra gymna-

sier. De unge er mellem 16 og 22, flest mellem 16 og 18 år gamle. Jeg har udvalgt stilene sådan, at de er vægtet med hensyn til køn, med hensyn til geografisk spredning mellem hovedstadsområdet og provinsen og med spredning mellem de forskellige typer af videregående skoler.

Referencer

- Ang, Ien (1985) *Watching Dallas*. London: Methuen.
- Ang, Ien (1996) *Living Room Wars*. London: Routledge.
- Brooks, Peter (1976) *The Melodramatic Imagination*, New York: Columbia University Press.
- Brown, Mary Ellen (1994) *Soap Opera and Women's Talk: The Pleasure of Resistance* London: Sage.
- Brunsdon, Charlotte (1989) "Text and Audience". In: Ellen Seiter et al. (ed.): *Remote Control: Television, Audiences and Cultural Control*. London: Pentledge & Kegan Paul: 116-129.
- Croft, Stephen (1995) "Global Neighbours?" In: Robert Allen: *to be continued.... Soap Operas Around the World*. London: Routledge: 98-121.
- Drotner, Kirsten (1992) Modernity and Media Panics. In: Kim K. Schröder og Michael Skovmand: *Media Cultures: Reappraising Transnational Media*, London: Routledge: 42-62.
- Eco, Umberto (1979) *The Role of the Reader*. London: Hutchinson.
- Eco, Umberto (1992) *Interpretation and Overinterpretation*. With Richard Rorty, Jonathan Culler, Christine Brooke-Rose. Cambridge, Cambridge University Press.
- Eco, Umberto (1986) "Casablanca: Cult Movies and Intertextual Collage." in: *Faith in Fakes*. London: Secker & Warburg: 197-211 (opr. 1984).
- Fridberg, Torben et al. (1997) *Mønstre i mangfoldigheden*. København: Borgen.
- Geraghty, Christine (1998) "Audiences and Ethnography: Questions of Practice." In: Christine Geraghty and David Lusted (eds): *The Television Studies Book*. London: Arnold: 141-157.
- Gitlin, Todd (1985) *Inside Prime Time*. New York: Pantheon.
- Gripsrud, Jostein (1995) *The Dynasty Years*. London: Routledge.
- Hutcheon, Linda (1994) *Irony's edge. The Theory and Politics of Irony*. London: Routledge.
- Jhally, S. og J. Lewis (1992) *Enlightened Racism: The Cosby Show*. Boulder CO: Westview.
- Klitgaard Povlsen, Karen (1996a) "Beverly Hills 90210 i Danmark." In Kirsten Drotner og Anne Scott Sørensen (red.): *Øjenåbnere*. København: Dansklærer-foreningen: 60-91.
- Klitgaard Povlsen, Karen (1996b) "Global Teen Soaps Go Local: Beverly Hills 90210." *Young 4*, 1996b: 3-20.
- McKinley, E. Graham (1997) *Beverly Hills 90210. Television, Gender, and Identity*. Philadelphia: Pennsylvania University Press.
- Pasquier, Dominique (1995) "Chère Hélène. Medias, Identité, Culture des Sentiments." Paris: *Réseaux* 70: 9-39.
- Pasquier, Dominique (1997): "Unge tv-oplevelser. en receptionsundersøgelse." In: Kirsten Drotner og Karen Klitgaard Povlsen (red.): *Tænkestreger*. København: Borgen: 48-72.
- Radway, Janice (1984) *Reading the Romance*. Chapel Hill: University of North Carolina University Press.
- Roth-Lindberg, Örjan (1995) *Skuggan av ett leende. Om filmisk ironi och den ironiska berättelsen*. Stockholm: T. Fischer & Co.

Upubliceret:

- Horn, Niels et al. (1995) *90210 Ways of Reading a Text*, 110 s., RUC. Internationale Studier.
- Rasmussen, Susanne Krøgh et al. (1996) *Der er ikke noget, der er så plat og underholdende*, 169 s. Aarhus Universitet, Medievidenskab.

Forståelse og tolkning af moderne billedmedier

Om danske gymnasieelevers billedoplevelser

CHRISTA LYKKE CHRISTENSEN

“De unge har sans for det med billeder”, er et udsagn, man ofte støder på såvel i den offentlige debat som inden for forskningsverdenen. Med denne konstatering antydes ikke blot, at unge mennesker er i besiddelse af visuelle kompetencer, som andre, især ældre aldersgrupper ikke formodes at have; Der ligger tilmed ofte en benovelse over de unge i udsagnet – en benovelse, som giver anledning til at prise ungdommen for, at den følger med den moderne medieteknologiske udvikling. Omvendt er der dog også mange, som har en mere reserveret holdning over for de unges såkaldte fremsynethed, da den for mange er udtryk for en optagethed og afhængighed af billedmediet, som ikke anses for at være særlig frugtbar for unge. Uanset de divergerende holdninger er der dog udbredt enighed om, at unge i dag er mere fortrolige med billedmedierne generelt end ældre aldersgrupper, og at de følgelig er dygtigere til at forstå billedmedier af forskellig slags.

Baggrundene for en så udbredt opfattelse er sikkert flere. For det første er der uden tvivl tale om en generel idealisering af ungdommen, sådan som det i øvrigt har været tilfældet gennem hele det 20. århundrede, hvor ungdomsbegrebet positivt har været forbundet med ‘det nye’ og ‘det moderne’. For det andet skal man ikke se bort fra, at de voksnes positive valorisering af unges mediefortrolighed, er begrundet i en mangel på samme hos de ældre aldersgrupper, hvorved de unge med des større vægt nemt kan blive betragtet som værende i besiddelse af en kulturel fortrinsstilling.

Men at unge i dag fremstår som en slags mediepionerer, har også grund i virkeligheden, idet bla. danske undersøgelser af unges mediebrug viser, at medierne ikke alene fylder tidsmæssigt meget i danske unges hverdagsliv, men også udgør en særlig kvalitet i deres tilværelse (Fridberg mfl. 1997). Nutidens unge er en generation, som er vokset op med mange medier; og ikke alene er de meget ‘flittige’ brugere af samtlige medier; medierne er også fuldt integrerede elementer i deres hverdag, og de betragtes derfor af de unge som helt selvfølgelige og uundværlige. At forældregenerationen naturligvis udgør en vigtig inspiration og ikke mindst økonomisk drivkraft er ubestrideligt. Dog skal man ikke se bort fra de økonomiske muligheder, som det stigende omfang

af i hvert fald danske unges erhvervsarbejde har givet de unge (Jvf. Fridberg 1997).

Den udbredte tillid til specielt de unge menneskers visuelle kompetencer befinder sig imidlertid fortrinsvis på et plan, der handler om formodninger og intuitive fornemmelser. Belæg for påstanden hentes ofte fra det anekdotiske reservoir af oplevelser med unge, som synes i stand til bedre end ældre at 'få noget ud af' eksempelvis en reklame eller musikvideo. Hensigten i denne artikel er derimod mere systematisk at gå tættere på de unges visuelle oplevelser og opnå, om muligt, et vist mål af empirisk og dermed mere nuanceret belæg for opfattelserne af unges visuelle kompetencer. Jeg vil ikke søge kvantitativt belæg for disse forhold, men ved hjælp af diverse kvalitative metoder spørge til, hvilke former for billedreception, der gør sig gældende, når det empiriske materiale udgøres af unge mennesker og deres oplevelser af forskellige typer af billeder.

Uanset metodisk tilgang er det et spørgsmål, hvorvidt det overhovedet lader sig gøre at 'teste' sådanne visuelle kompetencer, da et kompetencespørgsmål nemt kommer til at 'operere' ud fra forestillingen om en absolut og fælles standard. Der lader sig ikke sætte en, én gang for alle, gyldig standard for visuelle kompetencer, først og fremmest fordi billedoplevelse, -forståelse og -tolkning aldrig foregår i et laboratorieagtigt tomrum, men altid finder sted under særlige vilkår og omstændigheder og ud fra forskellige interesser og pragmatiske hensyn. Fx ville unge og ældre mennesker, om det samme tv-program, have meget forskelligt at sige. Indlysende nok ville 16-årige unge have flere 'relevante' kommentarer til en musikvideo end ældre mennesker, som til gengæld nok ville have mere 'relevant' at sige om et dokumentarisk tv-program om anden verdenskrig. Såvel omstændigheder for tolkningen som selve teksten, der skal tolkes, sætter sit præg på oplevelsen, forståelsen og tolkningen.

Kompetence er derfor et flertydigt og vanskeligt begreb, som hver gang må præciseres i forhold til sin kontekst. Og det er et begreb, som må defineres og diskuteres i forhold til begreber som forståelse, tolkning, oplevelse og erfaring. For spørgsmålet er, om man betragter de unge som dygtigere billedseere, blot fordi de er i stand til (på den ene eller den anden måde) at 'forstå' moderne, æstetisk og billedteknisk ofte avancerede billedudtryk. I så fald må det inddrages som del af kompetencespørgsmålet, at billedforståelse også afhænger af den relevans, billeder har for forskellige mennesker, og at der måske tilmed er tale om former for æstetisk sensibilitet, som yngre mennesker er i besiddelse af over for visse medieprodukter frem for ældre. Det må endvidere præciseres, at dygtighed ikke alene drejer sig om såkaldt målelige færdigheder, men om en evne til også at kunne anvende sine færdigheder i forskellige sammenhænge. Det vil også være nødvendigt at fokusere på, hvad det er, de unge 'går efter', når de ser billeder. Muligvis er deres ærinde slet ikke først og fremmest at 'forstå', eksempelvis en reklame, men at blive inspireret af den. Men kan man overhovedet blive inspireret af noget, hvis ikke man forstår det? Hvis ja, hvordan skal vi så definere begrebet 'forståelse'? Muligvis bør man, som jeg vil gøre,

erstatte begrebet kompetence med tolkningsberedskab for netop at åbne for en bredere facetteret brug af begrebet 'forståelse'. Sidst, men ikke mindst, må det altid præciseres, hvilken tekst der er tale om.

Tekstens status

Disse indledende bemærkninger peger på nødvendigheden af en refleksion over begreberne forståelse, tolkning og oplevelse, ligesom de peger på receptionsforskningens tilbagevendende, men ofte uafklarede spørgsmål omkring tekstens status: hvad er det, som skal forstås?¹ Det er i dag de færreste, som vil hævde, at teksten er en kategori, som i receptionsprocessen er uafhængig af sin modtager. De fleste hælder derimod til den opfattelse, at teksten er et forhold, som ikke står alene, og at forståelsen af den i overvejende grad er styret af den konkrete modtager og dennes motiver i forhold til teksten.

I det flg. vil jeg imidlertid argumentere for, at man i en receptionsanalyse må forstå teksten som det afgørende udgangspunkt. Nok fungerer teksten åbende for et principielt uendeligt antal tolkninger, men den fungerer samtidigt begrænsende for mulige forståelser. Disse to funktioner afhænger af flere forhold: af selve teksten og dens beskaffenhed, af den sammenhæng, teksten optræder i, af den brug, modtageren skal gøre af teksten og af den holdning, læseren har til teksten. Således forstår jeg receptionen som en proces, hvor tekst og modtager er to, for så vidt, lige aktive 'parter'. Det er med andre ord ikke af underordnet betydning, hverken hvem modtageren af teksten er eller hvad teksten er for en størrelse, når man vil undersøge, hvordan den opfattes. Det interessante er at belyse, på hvilke måder både teksten og modtageren indgår i receptionen. At der findes forskellige oplevelser og fortolkninger af samme tekst, giver mig ikke anledning til at konkludere, at tekstgrundlaget så er ligegyldigt i forhold til modtageren, men til at fastholde, at tekstens betydning ligger i, at den lægger spor ud til modtageren, som afstedkommer forskellige former for respons, hvor nogle respons-former må vurderes som værende mere adækvate eller 'oplagte' i forhold til tekstgrundlaget end andre, og dermed muligvis også kan siges at være mere gyldige, i det mindste set i et forståeligheds-perspektiv.²

At teksten er en ligeså vigtig del af receptionen som modtagerne med deres forskellige sociale og kulturelle baggrunde og erfaringer, har været antagelsen i flere af Birgitta Höijers tv-receptionsstudier (Höijer 1987, 1990). Hun retter i et par nyere artikler (Höijer 1994, 1998) en kritik mod 1980'ernes og 1990'ernes receptionsforskning for ikke i tilstrækkelig grad at have været sig forskningshistorien bevidst, idet hun hos nutidens receptionsforskere påpeger en manglende refleksion over den modtagerorienterede forskning, som udfoldede sig i perioden 1940'erne til 1970'erne såvel i de nordiske lande som bredere internationalt. Denne mangel anser hun for uheldig, fordi store dele af denne forskning, trods al indbyrdes forskellighed, havde et delvist andet fokus,

end receptionsstudierne har haft de seneste ca. 15 år, nemlig fokuseringen på forståelighedsaspektet i undersøgelser af publikums opfattelse og oplevelse af diverse mediekommunikerede meddelelser. Således mener hun, at den nyere receptionsforskning har haft en tendens til at ville bortse fra forståelsen som et vigtigt element i analyser af receptionsprocesser. Hendes ærinde er at plædere for, at man igen retter opmærksomheden mod selve forståelsesaspektet som det centrale grundlag i enhver kommunikations- og receptionssituation.

I receptionsforskningen, mener Höijer, er der i højere grad blevet fokuseret på modtagernes sociokulturelt bestemte oplevelser, attituder og måder at forholde sig til tekster på end på, hvordan publikum har forstået og tolket indholdet af teksterne (1998:123). Receptionsforskningens indgående beskæftigelse med receptionens sociale kontekst fremfor forståelighedsforskningens såkaldt mere snævre fokus på teksters manifesterede indhold ud fra et informations- og kundskabsteoretisk perspektiv, har således været med til at relativisere tekstbegrebet, idet man har betragtet teksten som en principielt polysemisk og åben struktur, som modtageren med sin kreativitet tendentielt kunne gøre hvad som helst med.

Fælles for begge forskningsretninger har imidlertid været ønsket om at finde svar på, hvordan modtagerne skaber indhold og mening med det, de læser, ser eller lytter til, men mens forståelighedsforskningen har underprioriteret betydningen af modtagernes sociale kontekst i denne meningskonstruktion, har receptionsforskningen, som Höijer skriver "å andra sidan ofta bortsett från den förståelseskapanda akt som äger rum när publiken möter texten, att publiken faktiskt inte bara upplever utan också strävar efter att försöka förstå vad texten handlar om, vad som sägs och visas" (Höijer 1994:102).

Her foretager Höijer for det første en skelnen mellem oplevelse og forståelse, uden at hun dog siger, at uden forståelse heller ingen oplevelse. Blot påpeger hun indirekte, at der med receptionsforskningens fokus på oplevelsesaspektet ikke tilstrækkeligt tilbundsående undersøges, hvori tekstens rolle mere eksplicit består. Dette fører over i det andet aspekt, Höijer fremfører, nemlig det implicite ønske om at forsvare teksten og argumentere for, at teksten ikke blot er en funktion af oplevelsen, men udgør et forhold i sig selv, der har visse egenskaber, og at forudsætningen for, at teksten overhovedet kan foranledige en reception, er en forståelse af den pågældende tekst. Hun har dermed ikke sagt, at forståelse ikke tager afsæt i sociale erfaringer, men præciseret, at fokuseringen på den sociokulturelle kontekst i receptionsanalysen ikke siger noget om det specifikke forhold mellem en særlig tekst og dens særlige modtager. Hvad der savnes er, med andre ord, belæg for, hvori specifikt tekstens betydning og rolle ligger.

Den større opmærksomhed på meningskonstruktion som et ikke kun tekst-eksternt og sociokulturelt anliggende henter Höijer inspiration til inden for den kognitive psykologi. I undersøgelser af forståelsesprocesser i diverse former for kommunikation finder hun bl.a. Lurias teori om den menneskelige forståelse anvendelig, fordi Luria pointerer den som en aktiv og dynamisk

tolkningsproces, der hele tiden bevæger sig frem og tilbage mellem for det første forståelsen af ordbetydninger, for det andet kombinationen af større helheder af ord (i form af fx sætninger) og for det tredje forståelsen af udsagnet som en helhed (Höijer 1998:126–27). Höijer påpeger, at Luria ikke forstår disse tre niveauer som sekventielle, men som virkende sideordnet. Det indebærer bl.a., at en tekst ikke bliver forstået i først denotativ betydning og dernæst i konnotativ betydning, men at “læseren på hvert niveau kan finde konnotative betydninger og vurdere teksten” (ibid.:128).

Denne *vurderende* aktivitet er interessant, især set i forhold til en traditionel opfattelse af forståelse som noget, der går forud for vurdering. Kan man vurdere en tekst, hvis man endnu ikke har forstået den? Og er vurderingen fx først og fremmest en social aktivitet, bestemt af andre kriterier, evt. smagsmæssige, end de, som har med den kognitive forståelse af en given tekst at gøre? Som jeg senere vil vende tilbage til, betragter jeg vurderingen som en både individuel og social aktivitet, men den er samtidig knyttet til både de forventninger, vi måtte have til en tekst, fx til dens indhold, og til det kendskab, vi har til teksten som tekst, fx. i form af en viden om dens genre.

Generelt vil jeg derfor karakterisere vurderingen som en bestræbelse, der tendentielt altid er til stede under den proces, hvor en tekst søges forstået. Ja, selv på perceptionens niveau spiller vurderinger hele tiden med i afgørelsen af, hvad det er, som iagttages og søges forstået. De fleste mennesker er imidlertid så gode/hurtige iagttagere og tekst-læsere, at de ikke er opmærksomme på dette niveau, der befinder sig på det helt basale forståelsesplan og dermed ikke opdager denne differentiering i perceptionsprocessen. Når vi siger, vi har forstået, hvad vi ser, er vi ofte også i besiddelse af en vurdering af det. Når vi derimod siger, vi ikke har forstået, hvad vi ser, er vi som regel heller ikke i besiddelse af en vurdering af det, andet end at det forekommer uforståeligt. Dvs., at i forsøget på at begribe det sete, vil der uvilkaarligt foregå vurderende aktiviteter, men det vil være aktiviteter, som først og fremmest har til formål løbende at afgøre, om vi har forstået det sete, dvs. om det giver nogen mening for os. Vurderingen kan således betegnes som den del af forståelsesprocessen, der søger at relatere forståelsen udadtil, til en bredere kontekst end teksten selv.

Almindeligvis er vi dog udstyrede med, hvad man kunne kalde en så stor forståelses-kompetence, at “En tekst kan blive vurderet og bedømt, straks efter at vi har hørt de første ord (...). Mange gange kan vurderingen (...) ske, allerede inden vi er gået igang med teksten. Vurderinger er ganske enkelt en del af de forventninger, som vi møder tekster med” (ibid.:128). Dvs., at i de tilfælde, hvor teksten vurderes, inden den er set, er der altså ikke kun tale om forståelses-kompetence, om at vi, i Lurias forstand, forstår de enkelte billeder og kombinerer dem til større helheder, men om at forventningerne til teksten sætter rammerne for den forståelse, vi etablerer på baggrund af den. Dette finder netop sted, fordi vurderingen er en proces, der foregår som en løbende justering af ens egen umiddelbare forståelse af teksten i forhold til de forventninger, vi har til den. Skal man altså undersøge, hvordan diverse tekster forstås og tolkes,

er det påkrævet, at man er opmærksom på flere lag i denne proces. Herom siger Höijer,

at der er grund til at skelne mellem forståelse og afkodning af teksten på den ene side og andre aspekter af den meningsskabende aktivitet, som for eksempel en vurdering, på den anden. Det sidste lader sig udmærket inkludere i begrebet reception, som også omfatter mange andre oplevelser af tekster som empati og indlevelse, identifikation mv. (ibid.:129)

Én ting er at være opmærksom på forståelsesprocessens kompleksitet, men spørgsmålet er, hvordan man, således som Höijer her anbefaler, i en konkret receptionsanalyse adskiller de to processer, forståelse og vurdering, når vurderingen, som beskrevet oven for, ofte allerede er til stede på det niveau, hvor, med Luria, billeders betydning forstås og kombineres til større helheder og når fx forventninger til en bestemt genre afstikker rammerne for, hvordan vi forstår teksten. Videre er det et spørgsmål, om man, som Höijer gør, så entydigt kan sige, at det er på receptionssiden og ikke på forståelsessiden, at vi finder oplevelser som empati, indlevelse, identifikation mv.. Om, med andre ord, forståelsen kan begribes som en kognitiv proces i en så stringent forstand, at forståelsesprocessen udelukker fx affektive og emotionelle oplevelser?

Billedoplevelser – ikke forstået!

I det følgende vil jeg give et eksempel på 16-19-årige danske gymnasieelevers visuelle tolkningsberedskab.³ En 2. sproglig gymnasieklasse på 24 elever, 17 piger, 7 drenge, fik forevist en musikvideo af musikgruppen *Dr. Baker* med titlen “Alarm, Alarm” (1996). Musikvideoen var valgt med udgangspunkt i, at jeg ønskede at se, hvordan eleverne opfattede en video, som jeg selv mente var yderst vanskelig at få hold på, set i forhold til en traditionel narrativt motiveret sening. Således kunne jeg ikke, selv om jeg havde set musikvideoen adskillige gange, sige, hvad videoen ‘egentlig’ handlede om. Den bestod af hastigt på hinanden følgende korte sekvenser, som skiftevis viste en spåkone, mumier, mad-diker/larver/orm, mænd der sloges på isen, en mand der blev stukket ned, hunde der sloges, og mumier der spillede på cello. Musikken “Alarm, Alarm” kørte repetitivt i baggrunden med et genkommende omkvæd: “Die Musik ist hypnotisieren, Die Musik ist hypnotisieren”. Mit eget indtryk af videoen var således præget af forvirring og en grundlæggende fornemmelse af ikke at have opfattet og forstået ret meget af, hvad der foregik på videoens billedside. – Måske kunne de unge levere nogle bud på en anderledes oplevelse?⁴

Eleverne blev i første omgang bedt om skriftligt og individuelt at redegøre for: “din spontane vurdering af videoen”. Der var visse formuleringer, som flertallet af eleverne anvendte, da de skulle anlægge en sådan vurdering, nemlig: “for forvirrende”, “usammenhængende”, “kryptisk”, “uforsståelig”. Først og fremmest hæftede eleverne sig dog ved, at de ikke syntes, de forstod videoen:

“Dybt underlig. Forvirrende, ikke til at finde sammenhæng i. Passer måske meget godt til musikken” (Pige 2.g.)

“Jeg har ikke fundet meningen med videoen, og jeg ved ikke om jeg ville finde den, selv om jeg så videoen mange gange” (Pige 2.g.)

“Videoen er meget speciel set ud fra andre videoer. Musikken kan godtages, men indholdet i sangen er ikke videre godt. Den er lidt ulækker, idet den er fokuseret meget på de larver. Meget forvirrende, idet den skifter billede/handling hele tiden (Dreng 2.g.)

Af læsningen af elevernes besvarelser fremgår det, at eleverne ikke formår at se en sammenhæng i, hvad de ser og at de derfor grundlæggende har meget vanskeligt ved at formulere sig om deres oplevelser af videoen. For mange resulterer denne blokering i, at de umiddelbart afviser den som dårlig. Et par eksempler:

“Jeg synes den er ekstrem mærkelig og plat. De der orme-indslag frastøder mig noget så grusomt. Den er ikke speciel og spændende; den er bare speciel og et dårligt forsøg på at lave noget alternativt, for det skal alt jo være ‘nu-til-dags’ ” (Pige 2.g.)

“Den er virkelig dårlig. Den skal skræmme, men gør det ikke. Amatøragtig. Den må være mindst ét år gammel” (Dreng 2.g.)

Holdningerne, som her kommer til udtryk, er præget af distance, idet videoen gennemskues som værende alt for intentionel – og dermed amatøragtig. Der artikuleres indirekte en kritik af selve musikgruppen for på den ene side absolut at ville være med på moden, men på den anden side ikke at kunne leve op til modens krav om alternativitet – en kritik, som vel er forholdsvis typisk for en gymnasial og ungdommelig holdning, der tilsvarende de unges reaktioner på kravene i dagligdagen til på den ene side konstant at skulle være på højde med tiden, men på den anden side også at skulle være i stand til at markere sig individuelt og holde sig ‘for god’ til mode-ræset.

Eleverne blev efter at have nedskrevet deres umiddelbare vurdering af videoen bedt om: “kort at beskrive videoens handling sådan som du opfatter den”. Hermed blev eleverne indirekte tvunget ind i den bestemte manøvre, der drejede sig om at beskrive en sammenhæng, som ingen af dem faktisk mente var til stede. Ganske sigende udtrykker en pige sig derfor umiddelbart sådan til denne opgave: “Handling? Var der en handling?”; hvorefter hun, det bedste hun har lært, alligevel forsøger at fremskrive et forløb af en slags:

“Nogle mennesker der går i stykker og spiser larver og noget med en spåkone, der til sidst finder ‘døden’ i kortene. Og så var der ivotrigt også nogle mumier, der rendte rundt. Jeg må nok indrømme, jeg ikke kunne finde nogen egentlig handling i den video, men der er sikkert én”.

Pigens tiltro til, at der nok er en gennemgående rød tråd i videoen, er intakt, ikke fordi hun selv oplever, at hun er ved at komme på sporet af denne tråd,

men sandsynligvis fordi hun mener, at sådan én “skal der jo være”. Hun forholder sig dermed relativt konventionelt til videoen, noget, som virker bekræftende i forhold til hendes egen uformåenhed – et træk, som går igen i adskillige besvarelser.

Det præger samtlige udsagn, at usikkerheden sætter sig sproglige spor. Når den såkaldte handling skal beskrives, vælges formuleringer som: “Det ser ud som om at...”, “Det ligner noget med at...”, “Det virker som om at...”, “Det handler måske om at ...”. Ligeledes vrimler det med spørgsmålstegn og ud-råbstegn som signaler om, at eleverne befinder sig på gyngende grund.

Det interessante er, at de er forholdsvis enige om, hvilke personer, dyr og andre motiver, de ser i de enkelte sekvenser (spåkone, hunde, mumier, larver, økse), men derimod ikke er sikre på, hvad figurerne foretager sig – og de er slet ikke sikre på, hvordan den ene sekvens skal eller kan forstås i forhold til den flg., ligesom de heller ikke på nogen måde er overbeviste om nogen sammenhæng imellem videoens sekvenser, der derfor opleves som enkeltstående og fragmentariske. Handlingsbeskrivelserne forekommer staccatoagtigt opremsende:

“En eller anden bliver spået. Så er der en, der bliver jaget i noget sne. Så bliver han spået igen. Så jages han igen, og så kommer de orme der. Så bliver spåkonen bange og smider kniven. Så jages han igen og bliver dræbt og så smider spåkonen et tarotkort med døden på, og så bliver han, der dræber, dræbt af hende med ormene, og så går de. Så’n cirka. Det sker jo ikke alt sammen helt kronologisk så det bliver lidt rodet” (Pige 2.g.)

Denne pige fremhæver ganske rigtigt sin egen ikke-korrekte hukommelse. Kronologien i videoen er en anden, hvis man ser på de begivenheder, hun fokuserer på. Men på en eller anden måde forekommer det ligegyldigt, for på handlingsplanet er forvirringen alligevel total. At fremskrive en handling vil under alle omstændigheder være en konstruktion. At eleverne også selv er klar over dette, understøttes af alle de sproglige usikkerheds-markører, de anvender.

Mens den netop citerede pige (og mange andre) søger at konstruere en form for sammenhængende handling ved at indskrive en lineær tidslighed ved hjælp af en forløbsmodel angivet ved tidsmarkørerne “så” samt “og så”, der gentages gennem hele udsagnet, er der andre, men færre elever, som i mindre grad fokuserer på en lineær forløbsbeskrivelse, men derimod er mere fokuserede på beskrivelse af enkeltsekvenser og dermed også rumlige konstellationer i videoen:

“Mand jagter mand med en økse. De befinder sig oppe på Nordpolen. Han løber ned og hugger med sin økse i den andens KØD. Løbende klip af mumie, der spiser orme. En spåkone med krystalkugle. To hunde slås. En ung pige med en kniv. To mumier med klap for det ene øje, som spiller cello. Manden, som bliver dræbt, spiser orme. Til slut bliver morderen selv myrdet, stukket ned bagfra: Forinden ser man et tarotkort med døden. Sidste billede: hunde, mænd og kvinder går tilbage” (Dreng 2.g.)

Her er intentionen ikke i så høj grad at få videoen til at hænge logisk sammen, selv om drengen afslutningsvis nok forsøger at antyde en vis kronologi ("Til slut"). Beskrivelsen må snarere læses som en demonstration af, hvordan hans oplevelse af videoen er struktureret, nemlig at han har husket mange enkeltstående elementer fra filmen, og at hans hukommelse manifesterer sig i fastfrosne billedklip fra videoens forskellige sekvenser, som han så dramatisk sætter sammen til en tekst. Andre, som husker videoen på tilsvarende måde, afslutter da også ofte deres beskrivelse med at konkludere, at de faktisk ikke synes, at videoen har nogen handling. Og det har den da heller ikke, hvis man dermed mener en narrativt begrundet fremdrift, hvor videoens sekvenser sammenhængende og forståeligt følger efter hinanden.

Eleverne viser i forhold til denne musikvideo, at de under seingen hverken, med Peter Brooks' begreb om "the anticipation of retrospection" (Brooks 1984:23), kan nyde meningen med videoen i en forudgribelse af en kommende forløsning af dens fulde betydning og mening; Heller ikke kan de ved videoens slutning skue afklaret tilbage i filmen og erkende meningen med den, hvilket resulterer i en udtalt frustration. Eleverne er så fixerede (bla. fordi de bliver stillet det som en opgave af mig) på at finde den røde tråd, som vil binde videoen sammen og skabe 'mening' for dem, at de nægter at acceptere det som et umuligt vilkår. Således er der kun en enkelt elev, ud af 24, som udtrykker, at videoen faktisk er "interessant, skæg og underholdende" (Dreng), også selv om den ikke umiddelbart giver nogen mening. For de fleste andre resulterer den fraværende mening i, at videoen vurderes som dårlig og uinteressant.

Tilsvarende er der kun fire elever, som overhovedet udtaler sig om musikken. Dette kan selvfølgelig skyldes mine forskningsmæssigt formulerede ønsker med at vise en musikvideo for dem (de vidste, jeg var interesseret i unge menneskers oplevelser af specielt billeder og at det var grunden til, at jeg var til stede i deres klasse). Jeg tror imidlertid også, der er andre grunde, enten at videoens såkaldt uforståelige billedside i den grad blokerede for opmærksomhed på musikken, ved at kræfterne blev brugt på at få billedsiden til at 'klinge' eller stemme overens med noget, eleverne i en eller anden forstand kunne genkende, forstå eller blot forholde sig til på den eller den anden måde. Eller også 'forsvandt' musikken ind i billedsiden som et ligeså fragmentarisk og fremmedartet lydbillede som selve den visuelle side af videoen, og som de muligvis slet ikke havde ord for at beskrive. Lydsiden blev dermed blot en yderligere understregning af det kaos og den mangel på sammenhæng og mening, som billedsiden oplevedes som eksponent for. Den blev til spektakel. Den afgørende forskel i forhold til så mange andre musikvideoers særprægede lydside lå i, at musikken i denne video ikke kunne understrege en handlingsgang, men blot underbygge en stemning, der bar præg af noget på én gang disparat og ganske ensformigt. Lydsiden oplevedes nærmest som støj og vandt ikke genklang hos eleverne, først og fremmest fordi billedsiden var uforståelig for dem. I den forstand var musikvideoen "alarmerende", at lyd- og billedside selvstændiggjorde sig i to lige støjende dele.

Generelt må man derfor, på baggrund af det begrænsede materiale, konkludere, at der fra de unges side både artikuleredes en konventionel holdning til levende billeder, men også at der, mere positivt formuleret, indirekte blev udtrykt et ønske om at få fortalt en 'historie', få illustreret et forhold, en relation, en sammenhæng af en slags.

Af et efterfølgende fokusgruppe-interview med seks elever fra samme gymnasieklasse (tre piger, tre drenge) fremgik dette mønster mere tydeligt. Disse unge syntes absolut bedst om musikvideoer, som fortæller en historie, eller, som én af dem udtrykte sig: "hvor der er en handling, man kan koble sig på". En anden udtrykte sig således: "Jeg kan godt lide en historie i videoen. Der skal være et indhold, som er spændende". Problemet med *Dr. Bakers* musikvideo var tydeligvis, at eleverne ikke kunne se noget indhold i den, at de så at sige forblev på ydersiden i forhold til videoen, og at de visuelle former ikke forbandt sig med noget indhold. Interessant er det imidlertid, at denne gruppe unge normalt ikke afviser musikvideoer, som har et tvetydigt indhold eller som er vanskelige at forstå. "R.E.M.'s musikvideoer fx er gode. Jeg tror ikke, jeg har forstået dem, men de er åbne for fortolkning", som en pige udtrykte sig. Her kunne man jo indvende, at *Dr. Bakers* musikvideo forsåvidt også er ganske åben for fortolkning, men aversionen mod den hænger sammen med, at den forekommer dem at være ufremkommelig for simpel forståelse. Eller som en dreng udtrykker sig om en særlig trendy type af musikvideoer: "Billederne skifter bare alt for tit. Man skal også kunne se, hvad der sker".

Den analyse af elevernes udsagn, jeg her har foretaget, kan naturligvis ikke stå alene, men må sættes ind i en bredere sammenhæng, hvor elevernes holdning til musik og musikvideoer tages i betragtning. Fx var det tydeligt, at *Dr. Baker* tydeligvis ikke faldt i gymnasieelevernes smag – ikke blot på baggrund af denne video, men i det hele taget. Musikkenderne i klassen luftede både før og under seningen af videoen deres negative holdning til musikgruppen, hvilket for de øvrige elever i klassen evt. har fungeret som et pejlemærke for, hvad 'man' skulle mene om det, man så.

Den aktive tekst og den aktive modtager

Forståelse og vurdering af en tekst vil altid afhænge af hvilken tekst, der er tale om, og derfor også af, hvilken læsning teksten lægger op til. Jeg skal uddybe argumentationen ved at inddrage Louise Rosenblatt, som med sit transaktionsteoretiske tekstsyn kan bidrage til belysning af spørgsmålet, dels fordi hun arbejder med tekst og modtager som integrerede i en dynamisk proces, hvor et element som fx. vurdering betragtes som integreret i forståelsen af en tekst, dels fordi hun betragter forståelse og oplevelse som to dynamisk samvirkende sider af samme proces.⁵

Det transaktionsteoretiske tekstsyn, som især Wolfgang Iser blev disponent for i 1970'erne (Iser 1978 (1976)), havde Louise Rosenblatt allerede i 1938

med *Literature as Exploration* udviklet det teoretiske grundlag for (Rosenblatt 1995 (1938)), og hun videreudviklede det i 1978 i *The Reader, the Text, the Poem* (Rosenblatt 1978). Rosenblatt's fortjeneste var at sætte fokus på læseren som en aktiv og på ingen måder neutral part i læsningen; hun betragtede læseren som én, der involverede sig personligt og interesseret, og anså præcis dette engagement for ikke blot at være selve drivkraften i læsningen, men også for at have grundlæggende betydning for det, man 'fik ud af' læsningen.

Rosenblatt satte dermed fokus på teksten som noget, der blev udfordret af sin læser ved de transaktioner, som foregik hen over den. Hun gjorde op med det traditionelle tekstsyn, hvor betydning blev opfattet som noget, der kun fandtes inde i selve teksten – i dens indhold, sætningsstrukturer, syntaks, metaforer mv., og ønskede i stedet at sætte fokus på læserens betydningskabende rolle i forhold hertil.

Læserens drivkraft i læsningen, mente hun, var bestemt af andre forhold end blot passivt at gøre sig til afkodningsinstans i forhold til en forudgivet betydning, som lå gemt i teksten. Hun skriver: "the text is a necessary condition, but it is not a sufficient condition, for the re-creation of a particular work. The text is merely an object of paper and ink until some reader responds to the marks on the page as verbal symbols" (1978:23). Først i det øjeblik læseren lader sig inspirere af tegnene på papiret som mulige symboler og dermed gør sig åben for, at teksten taler til læseren, da er der tale om, at teksten bliver til et værk af en art, fx et litterært eller filmisk værk – forudsat, naturligvis, at læseren vil i tale. Et værk kan altså kun karakteriseres som værk, i og med der via læseren foregår en 're-creation' af teksten.

Rosenblatt opererer derfor med to tekstbegreber, dels teksten som den foreligger i form af papir med påtrykte tegn, dels teksten som et særligt, af læseren skabt, værk. Wolfgang Iser anvender også dette dobbelte tekstbegreb, der kommer i stand ved, at der i receptionen foregår en proces fra tekst til værk, at der finder en konkretisering af teksten sted (Iser 1978 (1976):21). Og han benævner de to tekstbegreber som hhv. det artistiske, der refererer til forfatterens tekst og det æstetiske, som involverer dén konkretisering af den artistiske tekst, som læseren foretager i og med sin læsning (ibid.:21). 6).

Med det transaktionsteoretiske tekstsyn tildelte Rosenblatt i virkeligheden ikke blot læseren en mere aktivt konstruerende rolle, selv om det først og fremmest er dét aspekt, som senere er blevet taget op i receptionsforskningen. For det var ikke kun teksten, som hun mente blev udfordret af sin læser. Også læseren blev påvirket af teksten. Hun fastholdt teksten som noget givet og som et udgangspunkt, der kunne give anledning til oplevelser, mere eller mindre raffinerede, alt afhængigt af læserens æstetiske beredskab (Rosenblatt 1995:45-48). Teksten betragtede hun som grundlaget for, at læseren overhovedet aktiveredes. Den, mente hun, havde egenskaber, som kunne influere på og påvirke sin læser. Det transaktionsteoretiske tekstsyn skabte altså ikke blot en aktiv modtager, men nødvendigvis også en aktiv tekst; ellers ville der ikke være tale om nogen transaktion.

At læseren er en aktiv, tekst-aktualiserende instans er en opfattelse, som receptionsforskningen har bygget på i mange år. Men det er dog stadig uklart, hvad der menes med den aktive læser. Den opfattelse er udbredt, at læserens aktivitet består i bestræbelsen på at forstå en teksts ofte skjulte betydning. At altså selve incitamentet for at læse er selve det afkodningsarbejde, som ligger i at 'afsløre' og fortolke tekstens iboende betydning. En anden opfattelse, inspireret af Stanley Fish, betragter ikke læseren som én, der aflokke teksten dens betydning; Læseren skaber sin egen relevante, og derfor vilkårlige mening med teksten (Fish 1980). Sidstnævnte opfattelse er så til gengæld ofte genstand for den kritik, at hvis læseren tilkendes en sådan aktiv rolle, så ender vi i den rene subjektivisme, hvor det blot er fri fantasi, hvad der kommer ud af tekstlæsning.

Fælles for disse opfattelser af læsestrategier og -motivationer ligger den grundlæggende holdning, at læseren læser, fordi vedkommende i en eller anden forstand ønsker at hente betydning i teksten. Det er også en holdning, som præger den faglige dagsorden inden for skole- og uddannelsessystemet. Men spørgsmålet er for det første, hvorvidt denne betydningsafkodning er læserens væsentligste drivkraft til at læse og for det andet, om denne fokusering på 'betydning' skaber en blindhed over for andre væsentlige motiver for at læse, se film, høre musik osv. – motiver, som kunne rette et andet perspektiv på specielt den måde, nutidens unge mennesker orienterer sig på i forhold til kulturelle udtryk, og her specielt de visuelle.

Læsemåder

For at nærme mig disse spørgsmål, vil jeg igen gå vejen omkring Rosenblatt. Hendes skelnen mellem forskellige typer af læsemåder griber netop fat i spørgsmålet om læse-holdning og -motivation og perspektiverer desuden mere bredt diskussionen om forståelighed og reception. Rosenblatts udgangspunkt er, at enhver tekst stiller sin læser over for valget mellem forskellige læsemåder og følgelig, at enhver læsesituation kræver et bestemt læse-beredskab. Hun er interesseret i at undersøge, hvad læseren 'gør' i forbindelse med disse forskellige former for læsning.

Hun opererer med to former for læsning: en æstetisk og en ikke-æstetisk, eller som hun kalder den: en 'efferent' læsning. Den ikke-æstetiske, 'efferente' læsning er karakteriseret ved en læsemåde, hvor læseren koncentrerer sig om at *forstå* teksten, og dét på en sådan måde, at der opnåes en så eksakt forståelse som muligt af, hvad der står i teksten (efferent, af latin *efferre*, som betyder 'at bære bort'). For at opnå denne viden søger læseren at abstrahere fra alle indfald af fx personlig art, som opstår under læsningen, for i stedet i så stringent en forstand som muligt at koncentrere sig om tekstens indhold, med det mål for øje at opnå en klar viden om, hvad tekstens budskab er. "In nonaesthetic reading, the reader's attention is focused primarily on what will remain as the residue *after* the reading – the information to be acquired, the logical solution

to a problem, the actions to be carried out” (Rosenblatt 1978:23). Rosenblatt giver eksemplet med moderen, som søger hjælp i lægebogen, fordi hendes barn har slugt noget giftigt. Da vil moderens læsning være stærkt motiveret af kun at opfatte de informationer, som er absolut mest relevante i forhold til at kunne hjælpe sit barn. Moderen

is interested only in what the words point to – the objects, ideas, and actions designated. Her own responses to these concepts or to the rhythm, sound, or associations of the words are of no importance to her, and indeed, the more she ignores these, the more she makes herself impersonal and transparent, the more efficiently she reads. Her attention will be concentrated on what is to be assimilated for use after she has finished reading (ibid.:24)

Opmærksomheden i den ‘efferente’ læsning er rettet mod forståelsen af ord og symboler i teksten, men er også, så at sige orienteret udad, ud mod begreber, der skal huskes, anvisninger, der skal følges, ideer og argumenter, som skal afprøves.

Hvor den ‘efferente’ læsemåde først og fremmest anvendes i forbindelse med læsning af såkaldt non-fiktive tekster, bringes den anden læsemåde, den æstetiske, i anvendelse over for fiktions-tekster. I den æstetiske læsning er læserens primære anliggende, hvad der sker *gennem* og *under* den aktuelle læsehandling. Dvs. her er der rum for udfoldelse af en større grad af associationer, følelser, stemninger, attituder og ideer, som opstår som følge af læsningen af bestemte ord og deres referencer. “In aesthetic reading, the reader’s attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text” (ibid.:25). Det er ikke tilfældigt, at Rosenblatt her anvender udtrykket ‘living through’ om den æstetisk orienterede læsers forhold til sin tekst. At kunne læse (‘forstå’) et digt fx kræver en evne til at rette opmærksomheden mod et bredt register af, hvad disse bestemte ord i denne bestemte orden fremkalder af associationer og stemninger. Som digtlæser må man i særlig grad have opmærksomheden rettet mod ordenes lydlige klang og rytme for sit indre øre, ligesom man må være i stand til at koble stemninger og associationer med noget, man har mødt i andre sammenhænge i sit liv evt. i andre tekster. Det kræver med andre ord et beredskab og en attitude, en særlig sensibilitet, som er præget af æstetisk lydhørhed og åbenhed.

Sensing, feeling, imagining, thinking under the stimulus of the words, the reader who adopts the aesthetic attitude feels no compulsion other than to apprehend what goes on during this process, to concentrate on the complex structure of experience that he is shaping and that becomes for him the poem, the story, the play symbolized by the text (ibid.:26)

Det æstetiske værk kan altså betegnes som en erfaringsstruktur, idet værket først er noget, som skabes i og med, at læseren gennemlever teksten. Den æstetiske læsning skaber værket i kraft af læserens særlige evne til at forholde sig til teksten som æstetisk.

En reklame, en genre

Rosenblatt understreger, at det i forbindelse med de to læseformer drejer sig om motivationer og holdninger til det, som skal ses og læses. Læseren vælger, bevidst eller ej, den læse-‘strategi’, som egner sig bedst til den pågældende tekst – et valg, der finder sted på baggrund af en selektionsmekanisme, som Rosenblatt kalder ‘selective attention’:

The selective process operates in weighting responses to the multiple possibilities offered by the text and thus sets the degrees of awareness accorded to the referential import and to the experiential process being lived through. Hence my phrasing of an efferent or an aesthetic stance, since that term suggests a readiness to respond in a particular (efferent or aesthetic) way (Ibid.:42ff)

Den selektive opmærksomhed kan betragtes som en form for filter eller afvejningsmekanisme, der træder i kraft i det øjeblik, man som læser konfronteres med en tekst. Som læser er man nemlig i besiddelse af en parathed til både at læse overvejende ‘efferent’ og overvejende æstetisk. Når den ‘efferente’ læsning vælges, er der tale om indtagelse af en holdning til teksten, hvor de æstetiske oplevelseskvaliteter for en stund træder mere i baggrunden. Omvendt indebærer den æstetiske læsning, at den førnævnte for- og baggrund skifter plads, således at det nu er de æstetiske oplevelseskvaliteter ved teksten, som har forrang. Afgørende for, hvornår man som læser vælger den ene eller den anden læsemåde, er den viden, man har om teksten samt de forventninger, man nærer til den, evt. på baggrund af ens viden og tidligere erfaringer med samme type af tekster.

Som led i min undersøgelse af de 16–19-åriges billedforståelse og -oplevelse, bad jeg 88 elever om at foretage en skriftlig analyse af en trykt reklame. I artiklen “Billeder, medier, betydninger (Christensen 1997) har jeg udførligt redegjort for denne undersøgelse, hvorfor jeg ikke i denne sammenhæng vil gå i detaljer med den. Resultaterne fra undersøgelsen skal imidlertid inddrages her, idet jeg ønsker at sætte dem ind i en teoretisk ramme, der er inspireret af Rosenblatt’s skelnen mellem de to læsemåder; det betyder, at jeg vil anvende denne skelnen på en tekst, der har både en billed- og en teksts side.

Til forskel fra de unges oplevelser af musikvideoen “Alarm, Alarm” med *Dr. Baker*, som omtalt tidligere, var ingen elever det mindste i tvivl om, hvad de stod overfor, nemlig en reklame, som alle følte sig fuldstændigt overbeviste om, at de forstod. Undersøgelsen viste, at de unge, konfronteret med reklamen, udviste en ganske ensartet attitude, nemlig at bestræbe sig på at redegøre for den betydning, der efter deres mening lå skjult i reklamen. De udviste således ingen usikkerhed med hensyn til, hvad de skulle stille op med reklamen. Den blev underlagt en traditionel billed- og tekstanalyse, hvis hensigt hele tiden var at underbygge den ide, man mente overordnet definerede reklamen, nemlig at få folk til at ændre holdning og købe et bestemt produkt.

Eleverne foretog, med Rosenblatt, først og fremmest en ‘efferent’ læsning af reklamen, idet deres hensigt med analysen var at klargøre reklamens budskab,

altså at afsløre den intentionalitet, der lå bag reklamens såvel indholds- som udtryks- side. Således demonstrerede de alle et såkaldt 'analyse-blik' med opmærksomheden rettet mod reklamens formelle træk: komposition, forholdet mellem billede og tekst, farver, bevægelse, lys og skygge. De demonstrerede dermed, at de havde blik for sådanne forhold og deres betydning. Indirekte udtrykte deres viden om, at billedanalyse kræver en bestemt operationalisering af blikket og en evne til beherskelse af en bestemt analyse-kode.

Denne kode er dels bestemt af genren: reklame, dels af gymnasiet som institution og den billedopfattelse og -pædagogik, som traditionelt praktiseres her. Samtlige elever analyserede reklamen med en meget eksplicit bevidsthed om, at den repræsenterede en ganske bestemt genre og dermed også at den lancerede en bestemt kommunikationsstrategi. De forholdt sig så reflekterede til genren, at det var genreforventningerne, som kom til at 'styre' analyseproceduren. Når jeg karakteriserer elevernes læsning som 'efferent', hænger det præcis sammen med dette genrekendskab. Eleverne var eksponenter for den holdning, der på forhånd rubricerer teksten som noget, man skal søge at forstå og 'komme bagom' og udlede en ganske bestemt betydning af; Her var noget, som skulle dechiffreres med henblik på at blive afsløret. Genren satte derfor rammen for læserens rolle og dermed for forståelsen: læseren var først og fremmest en, der skulle overbevises. Det blev taget for givet, at billedets betydning befandt sig inde i billedet og så at sige blot ventede på at blive hentet frem i dagens lys. Tilsvarende opfattedes den, der ser en reklame, som én, der bør være i besiddelse af nogle ganske særlige dechiffreringskoder, som gør ham eller hende i stand til at udlede reklamens ide.

Blandt eleverne var der ikke en eneste, som fandt anledning til at lade sig inspirere af reklamen som æstetisk produkt. Den resulterede ikke i vidtløftigt associerende eller æstetisk oplevelsesprægede fremstillinger; tværtimod sættes reklamen konsekvent ind i en ramme, der havde 'virkeligheden' som referent, ved at man udelukkende beskæftigede sig med især billedsidens realisme målt i forhold til den såkaldt rigtige virkelighed. Reklamen var således igangsættende i forhold til mangeartede vurderende aktiviteter, men det er vigtigt at understrege, sådan som Rosenblatt karakteriserer den 'efferente' læsning, at vurderingen først og fremmest var udadrettet og ikke indadrettet mod selve reklamen.

Elevernes syn på reklamen var præget af en åbenlys skepsis. Men dette hænger ikke kun sammen med genren. Eleverne har fra skolen og gymnasiet en viden om, at reklame er noget, som kræver at blive gennemskuet, hvorfor en kritisk indstilling er nødvendig. Reklame rubriceres, set i forhold til skolens og gymnasiets genre-inddelinger, som sagprosa-tekster, der naturligvis skal behandles som tekster, der i en eller anden forstand falder ind under fakta-genren. Dette får den konsekvens, at eleverne ofte forholder sig til reklamens billedniveau som motiver hentet ud af den skinbarlige virkelighed og derfor, uden at lægge fingrene imellem, moralsk forargede går i rette med det afbildede, i dette tilfælde den afbildede mands fede og derfor frastødende og utilbør-

lige udseende. På samme tid fremhæver eleverne imidlertid, at reklamen naturligtvis er en iscenesat konstruktion fra reklamebureauets side med den hensigt at skabe opmærksomhed. Eleverne er derfor i besiddelse af en god fornemmelse for den dobbeltrolle, reklamegenren befinder sig i, nemlig som billeder og tekster, der ved deres æstetiske og følelsesmæssige appel skaber et fiktivt univers, som helst skal afstedkomme en bestemt og målbar effekt; At reklamen for at kommunikere sine saglige sider er henvist til at formidle dem i et æstetisk univers.

Set i forhold til netop den reklame, disse elever blev bedt om at forholde sig til, er en faktagenre-rubricering forholdsvis uproblematisk, idet reklamen selv så åbenlyst peger på, hvordan man bør forstå den. I den forstand er den en naiv reklame, idet den i så udpræget en grad ekspliciterer sin ide. Forbrugerne er på ingen måde i tvivl om, hvad der skal huskes og hvordan der følgelig skal handles. Mere problematisk bliver det, når det drejer sig om andre og mere gådefulde og kryptiske reklamer inden for livsstilsreklamen, hvor ikke engang produkt eller ide fremstår klart, men hvor reklamens ide blot er noget så flygtigt som at skabe stemninger; Eller når det fiktive reklame-univers benytter sig af en ekstrem form for dokumentarisk realisme, som sår tvivl om kategorierne 'virkelighed' og medieformidlet 'virkelighed'. Da kan den 'efferente' læsning vise sig at komme til kort som en utilstrækkelig tilgangsmåde, fordi fx æstetiske og emotionelle aspekter, som er til stede i reklamen, ikke lader sig gribe med en udelukkende efferent kortlægning.

At forstå er at tolke

Rosenblatts opdeling i de to læsemåder kan til dels parallelliseres med den skelnen, som den kognitive psykolog Jerome Bruner foretager imellem to kulturelle former for tænkning, nemlig på den ene side den paradigmatisk tænkemåde og på den anden side den narrative tænkning. (Bruner 1986:12). Den paradigmatisk tænkemåde er karakteriseret ved en tænkning baseret på logisk fornuft, såkaldt videnskabelig søgen efter årsagsforklaringer, baseret på eksakte facts og strikte argumenter. Denne tænkemåde

attempts to fulfill the ideal of a formal, mathematical system of description and explanation (...) Its language is regulated by requirements of consistency and noncontradiction. Its domain is defined not only by observables to which its basic statements relate, but also by the set of possible worlds that can be logically generated and tested against observables – that is, it is driven by principled hypotheses (Ibid.:12-13)

Den narrative tænkemåde er derimod forankret i et kognitivt skema baseret på fortællende, dramatiske og ofte moralske elementer, hvor den afgørende intention ikke er at finde eller bevise sandheden. "Rather, it is the ability to see possible formal connections before one is able to prove them in any formal way" (Ibid.:13).

Bruners differentiering befinder sig på et langt mere generelt og abstrakt plan end Rosenblatts, som specifikt tematiserer bestemte måder at forholde sig til tekster på. Bruner er dog interessant i sammenhængen, fordi han godtgør, at en specifik læsemåde nok er afhængig af en specifik tekst, men at såvel den specifikke tekst som modtager er indlejret i mere overordnede skemaer, som præger og modellerer måden at tilnærme sig kulturelle udtryk på. Med andre ord, at tænkning (og læsning i sin bredeste betydning) også er et spørgsmål om kulturelt prægede attituder. Med Bruner er der således blevet åbnet for nye kulturelle problemstillinger i kognitionsvidenskaben, nemlig “a more interpretive approach to cognition concerned with “meaning-making” (Bruner 1990:2).

At skabe sig en mening med en tekst vil altid være et spørgsmål om ikke alene at forstå og kognitivt begribe, hvad man læser eller ser, men også om hvilke attituder, der forekommer at være de mest relevante at indtage over for teksten, set i et kulturelt perspektiv, hvilket så også vil øve indflydelse på den forståelse, der etableres. For som Bruner siger: “By virtue of participation in culture, meaning is rendered *public* and *shared*. Our culturally adapted way of life depends upon shared meanings and shared concepts and depends as well upon shared modes of discourse for negotiating differences in meaning and interpretation” (Bruner 1990:13). At forstå og at vurdere en tekst vil således finde sted i én og samme komplekse proces, hvor forståelsen hele tiden korreleres med vurderingen, som hele tiden justeres i forhold til forståelsen.

Det vigtige er at understrege, at denne proces vil ikke være ens over for en hvilken som helst tekst. Eksempelvis vil nogle genrer, nyhedsudsendelsen fx, afkræve sin læser et særligt ‘efferent’ arbejde med henblik på at begribe, hvad teksten betyder, da den forudsætter et bestemt kognitivt beredskab, som gør læseren i stand til at ‘måle’ eller teste teksten i forhold til dens reference: den ‘virkelige’ virkelighed. Andre genrer, social-realistiske dramaer fx, vil lægge op til en anden vægtning af forståelsesprocessen, idet læseren i større grad end ved nyhedsudsendelsen vil lade sin forståelse afhænge af egne, personlige erfaringer med den type konflikter, som tematiseres i dramaet. Andre genrer igen vil kun i minimal grad kræve en forståelsesproces baseret på faktuelle eller personlige referencerammer, men til gengæld basere sig på en intertekstuel viden og erfaring hos læseren. Det var tilfældet i den receptionsundersøgelse af folks oplevelse af glamour-serier, som Birgitta Höjjer foretog (Højjer 1998). Hun fandt, at sådanne serier overvejende fortolkes som iscenesatte dramaer med kun en megen lille reference til virkeligheden. “The plots, the events and the protagonists are given meaning in light of what the audience has learned from earlier episodes or cultural schemas about genre conventions, that is, the narration itself as a cultural product is used as cognitive schemas for the interpretation” (Højjer 1998:79). Nogle historier accepteres med andre ord som blot historier. – Det vil altså sige, at niveauet såvel for forståelsen som vurderingen af en given tekst ikke blot kan fastlægges med henvisning til den enkeltstående teksts særskilte manifesterede indhold, men også vil afhænge af de referenceram-

mer og normer, der kulturelt og samfundsmæssigt er sat for forståelse af sådanne typer af tekster. Så for at forstå og få mening med visse tekster, må vi forbinde dem med verden 'uden for' teksten, såvel den konkrete som den personlige og erfaringsmæssige, mens vi med andre tekster forstår og skaber mening med dem inden for en mere snæver horisont af genkendelige genrekonventioner. Dette gælder også for unge menneskers forståelse og oplevelse af billedmedier af forskellig slags.

Noter

1. Jeg er inspireret af receptionsteoretiske retninger, som primært har udviklet sig på et sprog- og litteraturvidenskabeligt grundlag, der fokuserer på, hvad der sker, når vi læser en skreven tekst. Jeg vil dog i det flg. præcisere min receptionsteoretiske position på en sådan måde, at den også vil indbefatte de processer, som er gældende for reception af visuelle meddelelser. Derfor vil jeg arbejde med et udvidet tekstbegreb, hvor jeg anvender begrebet 'tekst' som en betegnelse, der omfatter såvel skrevne som visuelle 'meddelelser'.
2. At eksempelvis nogle tilskuere til Lars von Triers film *Breaking the Waves* (1996) græder, når kirkeklokkerne ringer mod slutningen af filmen, og at andre tilskuere trækker ironisk på smilebåndet, modsiger ikke dette synspunkt. Det indikerer fx ikke, at den ene seer-position er 'forkert', men at begge former for respons befordres af og udmærket kan legitimeres med reference til en analyse af det filmiske tekstgrundlag. Og uanset responsens form, er der under alle omstændigheder tale om, at teksten spiller en afgørende rolle; Den afstedkommer nemlig en effekt.
3. Eksemplet indgår som et mindre led i min undersøgelse af en gruppe på 88 gymnasieelevers visuelle oplevelser og tolkningsberedskab, foretaget i 1996-97. Undersøgelsens primære materiale består, foruden af bandede interviews og notater gjort i forbindelse med klasseobservationer, af elevernes selv-producerede materiale i form af skriftlige opgaver, stillet eleverne af mig. At gymnasiet har været rammen omkring undersøgelsen betyder naturligvis, at det er nogle bestemte former for visuel erfaring, som er blevet undersøgt (Jvf. Christensen 1997).
4. Klassen blev samtidig bedt om at udfylde et spørgeskema om deres mediebrug. Spørgeskemaet var delvis baseret på det spørgeskema, som var grundlaget for Center for Ungdomsmediers, (Københavns Universitet) statistiske undersøgelse af 15-18årige danskeres mediebrug, hvis resultater er offentligt gjort i *Mønstre i mangfoldigheden* (Fridberg m.fl. 1997). Eleverne blev bla. spurgt om deres musikvideo-sening. Det fremgik, at ud af 24 elever oplyste over halvdelen (13), at de så musikvideo stort set dagligt. 7 oplyste, at de så musikvideo hver uge; 3 at de så hver måned, mens 1 aldrig så musikvideo. Dvs. at kendskabet til musikvideoer er meget højt.
5. Hvor Höijer primært beskæftiger sig med massekommunikative tekster af både skreven og visuel art, er Rosenblatts teori baseret på læsning af skrevne (litterære) tekster. Jeg vil anvende hendes teori på læsning af både billede og tekst.
6. Samme dobbeltbegreb anvender bla. Peter Brask om et arkiv og en tyding (Brask 1974) og Bo Steffensen om text/tekst (Steffensen 1991:62).

Litteratur

- Brask Peter (1974) *Tekst og tolkning. Tekstbeskrivelsens teori og metode*, Bind 1, RUC Boghandel og Forlag.
- Brooks Peter (1984) *Reading for the Plot. Design and Intention in Narrative*, Harvard University Press.
- Bruner Jerome (1990) *Acts of Meaning*, Harvard University Press. London.
- Bruner Jerome (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press. London.
- Christensen Christa Lykke (1997) "Billeder, medier, betydninger: Om gymnasieelevers billedkompetencer", in *Tankestrøjer: nye medier, andre unge*. Red.: Kirsten Drotner & Karen Klitgaard Povlsen. Borgen/Medier. København.
- Fish Stanley (1980) *Is There a Text in This Class?*, Harvard University Press. London.
- Fridberg Torben, m.fl. red. (1997) *Mønstre i mangfoldigheden. De 15-18-åriges mediebrug i Danmark*. Red.: Drotner, Fridberg, Schultz Jørgensen & Scott Sørensen. Borgen/Medier. København.
- Höijer, Birgitta (1998) "Forståelsesprocesser og receptionsprocesser", in *Mediebilleder*, Red.: Ib Poulsen & Henrik Søndergaard, Borgen/Medier.
- Höijer, Birgitta (1994) "Från kunskapsförvärvande och begriplighet till upplevelser och reception", Nordicom, Göteborg.
- Höijer, Birgitta (1990) *Vetenskap i TV. En kvalitativ närstudie av hur tittare tolkar och upplever ett medicinskt program*, Sveriges Radio, Publik- och programforskningsavdelingen, nr. 10.
- Höijer, Birgitta (1987) *Naturvetenskap i tv. Förståelse och upplevelse av ett program*, Sveriges Radio, Publik- och programforskningsavdelingen, nr. 5.
- Iser Wolfgang (1978) *The Act of Reading*, The John Hopkins University Press. (1976)
- Rosenblatt Louise M. (1995) *Literature as Exploration*. The Modern Language Association of America, New York. (1938).
- Rosenblatt Louise M. (1978) *The Reader, the Text, the Poem*, Southern Illinois University Press.
- Steffensen Bo (1991) *Fiktion som teksthandling*, Akademisk Forlag, København.

Børns mediebrug

Et spørgsmål om kompetence

JESPER OLESEN

Børns mediebrug diskuteres ofte som et spørgsmål om kompetence. Kompetenceperspektivet på børns mediebrug kan forekomme så naturligt, at det ikke behøver nogen nærmere begrundelse. Det siger tilsyneladende sig selv, at børn bruger medier med det formål at tilegne sig mediekompetencer eller omvendt ikke behersker medierne, fordi de ikke er i besiddelse af de nødvendige kompetencer. Det er et perspektiv, der af gode grunde er centralt indenfor skolesystemet, men som også er fremherskende i børnenes familier og i den videnskabelige debat. Det er til gengæld et perspektiv, der kun undtagelsesvist bliver anlagt på voksnes mediebrug. Den foretrækker vi at diskutere som et spørgsmål om forskelle i smag og receptionsstrategier og forholde den til sociale variable som klasse, køn, etnicitet, livsstil, beskæftigelse etc. Hvis kompetence i denne sammenhæng bliver sat på forskningsdagsordenen, er det ofte som et spørgsmål om mediernes forståelighed eller deres mangel på samme. I disse tilfælde rettes kritikken ikke mod publikums eventuelle manglende mediekompetencer, men mod de programmer, der ikke imødekommer publikum på deres niveau¹. Den forskel i vores måde at betragte børns- og voksnes mediebrug, kan man forstå på baggrund af de meget udbredte forestillinger om børn som mindre psykologisk kompetente end de voksne befolkningsgrupper. Antagelsen bygger i et vist omfang på psykologisk viden om børn som gruppe. Men som generaliseret antagelse rummer den en stor risiko for både at undervurdere børns virkelige mediekompetencer og tilsvarende overvurdere voksnes mediekompetencer².

Autonom mediekompetence

Som nævnt har kompetenceperspektivet på børns mediebrug sin institutionelle forankring i skolesystemet. Det er her, der systematisk arbejdes på at give eleverne et beredskab til at forholde sig til medietekster, som de møder i det omgivende samfund. Det er derfor ikke overraskende, at børns mediebrug fortrinsvis diskuteres og vurderes i forhold til, hvilke kompetencer det bringer dem og hvilke kompetencer, de måtte have behov for at få tilført. Christa L. Christensen (1997) går tæt på den kompetenceopfattelse, der er fremherskende indenfor skolesystemet med udgangspunkt i en undersøgelse,

der foregår i gymnasieskolen. Udgangspunktet for hendes undersøgelse er en begrundet skepsis overfor den populære opfattelse, at nutidens unge skulle være særligt gode billedlæsere, fordi de omgiver sig med flere billeder end de forrige generationer. Den påstand sætter hun sig for at efterprøve. Hun beder derfor et antal gymnasieelever om at analysere et reklamebillede fra en reklamekampagne for et rejsebureau og vurderer efterfølgende deres besvarelser i forhold til en indholdsanalyse, som hun selv på forhånd har gennemført³. De billedanalytiske kompetencer som de unge angiveligt besidder til overmål bliver således vurderet på skolesystemets egen kompetenceskala. Christensen er fuldt bevidst om, at det ikke er en universelt gyldig skala, hun måler de unges billedkompetencer på, men derimod nogle kriterier der er særligt fremherskende indenfor den kontekst, som skolen udgør. Blandt andet fordi Christensen lægger en distance til det, man opfatter som kompetence i gymnasiet, giver hendes undersøgelse et godt indtryk af, at gymnasiets kompetencebegreb inkluderer visse evner, samtidig med at det ekskluderer andre.

En af de vigtigste karaktertræk ved den dominerende opfattelse af kompetence i skolen er, at mediekompetence betragtes som en autonom færdighed, som det lader sig gøre at studere og vurdere meningsfuldt uafhængigt af kulturelle og sociale brugskontekster. Christensen gør opmærksom på, at billedreceptionen med stor sandsynlighed ville have været en anden i en situation, hvor eleverne tilfældigt og i private omgivelser støde på reklamen i et blad og måske blot kommenterede den sammen med nogle venner (ibid.: 144). Det dekontekstualiserede kompetencebegreb som skolen betjener sig af kommer blandt andet til udtryk ved, at der forventes individuelle besvarelser. Formålet er naturligvis at give plads for personlige fortolkninger, men herved lægger man også afstand til mange af de receptionssituationer, hvor reklamer spiller en rolle for de unge udenfor skolen. Dekontekstualiseringen eliminerer indflydelsen fra toneangivende kammerater og andre venner som den enkelte unge omgiver sig med i frikvarterer og udenfor skolen. Når man i skolesystemet kan tillade sig at se bort fra den sociale brugssammenhæng, er det fordi, man opfatter mediekompetence som en individuel besiddelse. Denne ejendom antages at kunne tilegnes og anvendes uafhængigt af de sociale kontekster, hvor de unge møder og bruger billeder, hvorfor den også med rimelighed kan vurderes uafhængigt af disse kontekster.

Gymnasieskolens dekontekstualiserede kompetencebegreb hviler desuden på en antagelse om, at betydningen er knyttet mere til billedet end til seeren. Selvom det er de færreste dansklærere, der vil hævde, at der kun findes een sand tolkning af en tekst eller et billede, finder mange det i praksis meningsfuldt at holde elevernes tolkninger op mod deres egen autoritative fortolkning. Det er i praksis også svært at finde et alternativ til denne metode, idet det ellers kan være meget vanskeligt at gennemføre en bedømmelse af eleverne og sætte et standpunkt for deres analytiske kompetencer. Det er eleverne godt klar over, hvorfor deres analytiske bestræbelser let kan få karakter af en efter-søgning af lærerens forhåndsanalyse, som i praksis kan komme til at fremstå

som – hvis ikke rigtig – så dybere og mere indsigtsfuld. Et af problemerne ved det autonome kompetencebegreb, som Christensen påpeger (ibid. 124), er, at det ikke får fat i de former for billederfaringer, som størstedelen af de unge i dag oparbejder i deres fritidskultur i brugen af flere og forskellige billedmedier.

Social mediekompetence

Et godt eksempel på nogle former for kompetencer, som ikke opfanges af det autonome kompetencebegreb, kan man få fra Anne Jerslevs igangværende projekt om nogle grupper af unge, der ser action- og horrorfilm. Jerslev⁴ har blandt andet interviewet et antal piger om, hvordan de ser horrorfilm. Hun argumenterer for, at pigerne benytter den særlige genre til at skabe et emotionelt rum, hvor de kan udforske følelsen af angst. Ifølge Jerslev er de unge bevidste om, hvordan forskellige genrer kan benyttes til at fremkalde bestemte stemninger og følelser. Samtidig udtrykker pigerne et klart ønske om at dele disse følelser med en gruppe af venner. De unges evne til at iscenesætte bestemte følelser i et socialt rum ved hjælp af medietekster kunne med rette beskrives som social mediekompetence. Det er en form for mediekompetence som de unge opbygger og praktiserer i kammeratskabsgrupper. Den er derfor knyttet til bestemte sociale kontekster, hvor seerne deler en række konventioner for mediebrug.

Selvom Jerslev giver et præcist signalement af den form for mediekompetence, benytter hun ikke det begreb i sin undersøgelse. Det er imidlertid ikke overraskende, fordi det dominerende autonome kompetencebegreb, som vi kender fra skolesystemet for det første opfatter kompetence som en individuel besiddelse. Det er naturligvis vanskeligt at anvende i forhold til fortolkningsfællesskaber som kammeratskabsgrupper og familier, hvor kompetence udøves som en fælles aktivitet. For det andet kan man ikke indenfor rammerne af et autonomt kompetencebegreb anerkende evner, der er bundet til bestemte kontekster. I mange undersøgelser bliver mediekompetence derfor diskuteret isoleret fra den sociale brug i mediekulturen⁵ ligesom undersøgelser af mediekultur til gengæld sjældent relaterer sine resultater til debatten om mediekompetence. Tove Arendt Rasmussens "Actionfilm og drengekultur" (1996) er en undtagelse. På baggrund af en etnografisk undersøgelse af en gruppe drenge, der ser actionfilm i en ungdomsklub, spørger Rasmussen, om de kompetencer drengene har opnået i én kontekst kan overføres og anvendes i andre kontekster udenfor ungdomsklubben. I ungdomsklubben bliver videosening brugt som kontekst for nogle magtspil, som nogle af drengene behersker bedre end andre. Magtspillene udfolder sig omkring en relativt snæver kategori af actionfilm, og Rasmussen rejser derfor spørgsmålet, om de mediekompetencer, som drengene tilegner sig og i udstrakt grad perfektionerer, er anvendelige i andre sammenhænge, hvor de møder andre typer af medietekster. Det er af-

gjort et relevant spørgsmål, som samtidig afføder et identisk spørgsmål til den type af kompetencer, som elever og lærere i fællesskab oparbejder indenfor den kontekst som skolesystemet udgør. Hvor relevante er de mediekompetencer, som opbygges og påskønnes i skolen for børn og unge i andre mediekontekster? Opfattelsen af mediekompetence som socialt forankrede evner og kvalifikationer sætter spørgsmålstegn ved opfattelsen af kompetence som en entydig størrelse, som kan anerkendes af alle, og som kan benyttes som målestok på alle andre områder. Buckingham (1993) argumenterer for en opfattelse af kompetence (literacy) som en afhængig variabel af de kulturelle og institutionelle kontekster, hvor den anvendes:

“Literacy is seen here, not as an independent variable whose consequences can be studied in isolation, but inevitable embedded in specific social practises which are in turn embedded in specific cultural and institutional contexts. The skills and competencies which accompany the acquisition of literacy do not simply follow from the ‘inherent’ qualities of the written word: they are socially constructed in the practise of that literacy, and hence cannot be seen as neutral or merely ‘technical’. What literacy ‘means’ depends on the processes by which it is learnt, the purposes for which it is used, and the institutions in which it takes place. In effect, the model dispenses with the notion of single literacy, and replaces it with the idea of plural literacies, which are defined by the meanings they produce and the social uses they serve.”
(Buckingham 1993:33)

En social teori om mediekompetence vil begynde med at anerkende, at børns mediebrug er en integreret aktivitet i deres hverdagsliv, hvor særligt børns relationer til familie, kammerater og professionelle voksne spiller en rolle. Det betyder naturligvis ikke, at de opfattelser af kompetence, som f.eks. anvendes i familiernes mediepraksis, repræsenterer sociale kompetencemodeller. Langt fra. Men studier baseret på en social teori om mediekompetence har et godt blik for, hvordan børns mediebrug bliver betragtet – ikke blot i et kompetenceperspektiv – men ud fra bestemte kompetencemodeller. Disse kompetencemodeller udgør ikke en neutral optik. De har indbygget nogle særlige forestillinger om børn og medier.

Mediekompetence i familien

Med udgangspunkt i en bestemt social kontekst, familien, vil jeg give et signalment af de opfattelser af kompetence, som familiemedlemmerne trækker på, når de forholder sig til børns tv-sening og videosening⁶. Derefter vil jeg diskutere, hvad det betyder for børns mediebrug, at den bliver opfattet og fortolket som et spørgsmål om kompetence. Familiernes forståelse af børns mediebrug som noget, der har med kompetence at gøre, viser sig på mange forskellige måder. Det viser sig bl.a. som den viden, børn kan tilegne sig ved at se dokumentarfilm, som børns kontrol over computerteknologi, som kropslig selvkontrol i receptionssituationen, som kulturel kapital udtrykt ved smag og af-

smag for bestemte medier og programmer og som kritisk kompetence i den forstand, at seeren er istand til at holde en kritisk distance til uønsket mediepåvirkning. Dette tilfældige udvalg antyder, at opfattelser af kompetence berører en lang række aspekter af familiens mediebrug og at de trækker på nogle meget brede kulturelle diskurser. Disse diskurser kan opstilles som et sæt af dikotomier: indhold/udtryk; rationalitet/følelser; finkultur/populærkultur.

Indhold/udtryk

Henriks (11 år) familie har fire fjernsyn i hjemmet. Forældrene fortalte, at de var glade for at se fjernsyn, og under tiden så de meget fjernsyn. For at forklare hvorfor de i perioder havde et højt fjernsynsforbrug, benyttede Henriks mor, Helene, en kompetencediskurs. Hun sagde, at hele familien var meget interesseret i naturen, hvorfor de så en del programmer på Discovery kanalen. Det var den slags programmer, man kunne lære noget af. Hun delte derfor ikke bekymringen for, at børn kunne se for meget fjernsyn og spille for meget computerspil. Tværtimod var hun af den opfattelse, at børnene ville blive mere kompetente end den voksne generation, lige præcis fordi de lærte så meget gennem medierne.

Det er en kompetenceopfattelse, der lægger vægt på indholdet af programmerne. Det fremgår af eksemplet, at det er i kraft af indholdet af naturprogrammer, børn kan lære om den omkringliggende natur. Det er en opfattelse af kompetence, der bedst bygges op om faktaprogrammer, fordi de kan efterlade det indtryk, at de formidler et neutralt budskab. I denne diskurs er kompetence et resultat af at se fjernsyn. I modsætning hertil står den kritiske diskurs, som hævder, at kompetence er en forudsætning for at se fjernsyn⁷.

Lad mig give et andet eksempel på den kompetencediskurs, der fokuserer på programindhold. Tobias (11 år) forældre fortalte mig, at de så nyheder hver dag, hvilket var en type programmer, børnene ikke var særligt interesserede i. Tobias mor mente heller ikke, at han fik særligt meget ud af at se nyhedsprogrammer, hvorimod hans storebror Sune (14 år) fik et større udbytte. Hun illustrerede forskellen på drengenes kompetenceniveau med følgende historie. Begge drenge havde set et nyhedsindslag om lederen af den konservative folketingsgruppe Per Stig Møller. Han var for nyligt blevet udpeget som afløser for Hans Engell, som havde fået en dom for spirituskørsel. Nu viste det sig imidlertid, at Per Stig Møller selv havde en 30 år gammel dom for en lignende forseelse. Den konservative folketingsgruppe skulle derfor tage stilling til, om de nye oplysninger skulle have konsekvenser for hans lederskab. Tobias mor havde ikke selv set indslaget og spurgte derfor drengene efter tur. Tobias gav det forkerte svar, at Per Stig Møller var trådt tilbage som formand, hvorimod Sune havde været istand til at gengive den rigtige historie, nemlig at folketingsgruppen ikke mente, at den gamle dom havde nogen relevans idag.

I den opfattelse af kompetence, som Tobias mor refererer til, er programindholdet også det væsentligste. Hun er interesseret i en rigtig gengivelse af nyhe-

den. Den er til gengæld ikke tilgængelig for hvem som helst. I modsætning til det forrige eksempel om naturprogrammerne på Discovery kanalen fremgår det, at seeren må være i besiddelse af nogle grundlæggende kompetencer for at kunne realisere indholdet af nyhederne. Seeren har brug for en baggrundsviden om den bredere kontekst, nyheden er placeret i, for at lette afkodningen. Æstetiske kompetencer og viden om tv's formsprog synes til gengæld ikke at være påkrævet. I eksemplet er tv repræsenteret som et neutralt medie, der overfører mere eller mindre konnotationsfrie budskaber.

Rationalitet/følelse

Christians (11 år) mor, Benedicte, trækker på en ganske anden opfattelse af kompetence. Hun hæfter sig ikke ved den viden, der kan hentes fra indholdet af tv-programmer. Derimod er hun optaget af den kompetence, seeren skal være i besiddelse af, inden han/hun udsætter sig for en mediepåvirkning. Benedicte fortalte, at hun var bange for, at fjernsynet skulle styre hendes tid og forlede hende til at se programmer, hun ikke havde bestemt, hun skulle se. Hun oplevede, at når først hun havde tændt for fjernsynet, så skulle hun lige se lidt mere og så lidt til. Man kan sige, at tv har en forførende effekt på Benedicte. Det er ikke så meget de enkelte programmer, som det er et træk ved tv-mediet som sådan. For at dæmpe op for tv's forførende effekt anvender Benedicte et udvalg af teknikker, som under ét kan forstås som rationel mediekompetence. Det indebærer blandt andet at planlægge sin sening med tv-programmet fra avisen. Først at tænde for tv, når det valgte program begynder og slukke umiddelbart efter, det er forbi. Placere stuens møbler på en måde, så man ikke opfordres til spontant at tænde for fjernsynet og lægge tv's fjernbetjening udenfor rækkevidde. I denne opfattelse af kompetence er det passende at anlægge en rationel attitude overfor et medium, der fortrinsvist henvender sig til følelserne. Derved skabes der en modsætning mellem den ideale rationelle seeradfærd og mediets følelsesmæssige appel.

Den aften jeg så fjernsyn med Christians familie, var der "Strisser på Samso" ⁸. Benedicte mente ikke, at Christians lillesøster Puk (6 år) endnu var i besiddelse af den nødvendige rationalitet til at se aftenens afsnit. Hun forklarede, at Puk var bange for rockere, og hun vidste fra avisens tv-program, at afsnittet blandt andet handlede om en gruppe rockere, der kom til øen. Hun havde derfor forberedt Puk på, hvad hun skulle se. Puk virkede ikke bange under seningen, hvad enten det skyldes forberedelsen eller at afsnittet alligevel ikke var for uhyggeligt. Under alle omstændigheder kan forberedelsen af børn til at se et program ses som udtryk for den opfattelse, at børn skal gives et tilskud af rationalitet, som de ikke har udviklet selv på et givet alderstrin.

Christian (11 år) gav direkte udtryk for, at han ikke delte sin mors rationelle seeradfærd. Han sagde, at han personligt foretrak uden videre at tænde for fjernsynet fremfor først at se programoversigten i avisen. Nogle gange kunne

han finde på at tænde for fjernsynet tyve minutter før, der kom et program, han ville se. Så ville han zappe mellem kanalerne for sjov skyld. Hvis man betragter Christians seeradfærd fra et rationelt kompetenceperspektiv, bringer han sig i en meget udsat position, hvor han opfattes som værende et nemt offer for mediets forførende kræfter.

Senere på aftenen havde Christian en interessant meningsudveksling med sin mor om fortolkningen af en hændelse, der havde fundet sted to dage før. Christians ven Ole (11 år) havde været på besøg lørdag aften, hvor de havde set "Fluen 2" på tv. Benedicte fortalte, at Ole ikke kunne sidde stille. Han havde været nødt til at komme med en masse kommentarer hele tiden for overhovedet at holde ud at se den. Den udlægning af hændelsen tog Christian afstand fra. Bag Benedictes fortolkning af hændelsen ligger en opfattelse af, at stille tv-sening viser, at seeren har kontrol over sine følelser, hvorimod støjende seeradfærd afslører, at følelserne styrer seeren. På den måde kobler hun stille seeradfærd sammen med kompetent seeradfærd. Uenigheden kan derfor ses som en kamp om, hvordan drengenes mediebrug skal fortolkes, hvor Christian afviser kompetence som den relevante fortolkningsramme.

Finkultur/populærkultur

Kompetence er ofte knyttet tæt til kulturelle værdier og smag. For at give et signalement af kompetencediskursen i familierne er den klassiske skelnen mellem finkultur og populærkultur stadig nyttig. Personer med præference for kulturprodukter fra den øverste ende af det kulturelle hierarki opfattes ofte som særligt kompetente, hvorimod personer der forbruger de mest populære massekulturprodukter opfattes som mindre vidende og inkompetente. Den måde at forbinde kultur og kompetence ignorerer, at nogle genrer i bunden af det kulturelle hierarki tit er dem, der gør brug af det mest komplekse formsprog. Tegnefilm, musikvideoer og reklamer er ofte de mest eksperimenterende genrer i tv og dermed fjernsynets avantgarde. Ikke desto mindre er mange familier med til at etablere og fastholde kulturelle hierarkier på flere dimensioner:

- lån af videofilm på folkebiblioteket rangerer over lejefilm fra kommercielle videoforretninger
- trykte medier rangerer over elektroniske medier
- produktivitet rangerer over underholdning
- fakta rangerer over fiktion

Lad mig give nogle eksempler fra familiekonteksten. Jeg havde igennem et stykke tid forsøgt at få en aftale på plads med Stines (12 år) familie om at se video sammen med dem. De hørte til en af de få familier i Danmark, der ikke har et tv-apparat. Nogle gange lånte de en videoafspiller og forbandt den til

computerskærmen, så de kunne se film på den. En dag ringede Stines mor, Mette, og fortalte, at Stine havde lånt en videofilm på folkebiblioteket. Det var "Strit og Stumme", der er baseret på en bog af Bent Haller, sagde hun. Desværre kunne jeg ikke den weekend, så jeg forsøgte at lave en alternativ aftale. Det var tilgængelig ikke så nemt, fordi man skulle skrives op til de gode videofilm på biblioteket, og ventetiden var på flere uger.

Episoden er interessant af den grund, at den viser, at det ikke er en mulighed for Mette at leje en videofilm. De skal lånes på folkebiblioteket, selvom man skal vente længe på de film, man godt vil se. Det kan man tolke som en kulturel ytring, hvor både det at låne og leje bærer på nogle kulturelle værdier. Denne fortolkning støttes af, at "Strit og Stumme" ikke tilhører det ordinære udvalg i videoforretninger. Mette understregede også, at den bygger på en roman af Bent Haller, der er kendt som en progressiv forfatter af børne- og ungdomsbøger. Det er derfor værd at vente lang tid på den videofilm, selvom en række andre videofilm vil være til rådighed i en videoforretning. I Stines familie drejer det sig derfor ikke om at se video, men om at se en bestemt video.

Nogle familier tildeler computeren en særlig rolle i forhold til at opbygge børns kompetence. Det gælder f.eks. Henriks mor, som mente, at hendes søn kunne lære en masse af at se fjernsyn og spille computerspil. Særligt med computeren kunne hun se, at han var blevet dygtigere. Denne positive vurdering af computeren hænger muligvis sammen med, at computerkompetence har en høj grad af synlighed. I modsætning til tv-sening har computerbrug et oplagt fysisk element af interaktivitet. Det betyder, at computerbrugeren demonstrerer sin mediekompetence samtidig med, at han/hun f.eks. spiller et spil. Selvom tv-sening betragtes som noget positivt i Henriks familie er computerbrug dog bedre, set i et kompetenceperspektiv.

I Abelones (12 år) familie er der også eksempler på, at computeren vurderes højere end tv. Abelones far interesserede sig åbenlyst ikke for at se tv udover de daglige nyheder. Hans holdning til fjernsyn stod i modsætning til hans engagement i den multimediecomputer, som familien lige havde købt. Den tog han sig tid til at vise mig. Han fortalte om computerens kapacitet, og at de havde købt en farveprinter til den af hensyn til børnene. Det er bemærkelsesværdigt, at computere stadig kan fremvises uden at blive tændt. Teknologien i sig selv og den skinbarlige viden om computerens kraft anses som tilstrækkeligt til at bringe beundringen frem hos betragteren. Det er noget et slukket fjernsyn har været ude af stand til i flere årtier. Mens vi stod og betragtede computeren, fortalte han om sin søns (Tim 9 år) computerfærdigheder, og at Tim også kunne lære Abelone nogle ting.

Der kan etableres et hierarki mellem skrevne og elektroniske medier. Det kan illustreres ved at fornævnte Christians mor insisterede på at benytte programoversigten i avisen. Christian blev to gange sendt ud i køkkenet for at undersøge programtider i avisen. Det var klart, at fjernsynets egne programoversigter, spots og tekst-tv ikke skulle benyttes til det. Christian kiggede i avisen, men opponerede senere imod det ved at sige, at han foretrak at tænde for

fjernsynet for at finde ud af, hvad der blev sendt. Nogle gange brugte han også tekst-tv, sagde han.

Der er et fælles træk ved alle tre diskurser, nemlig at de deler et billede af børn som nogle, der mangler kompetence. I indhold/udtryk diskursen places børn som modtagere af viden og informationer. De har et behov for viden om verden, som særligt tv's faktaprogrammer menes at kunne bibringe dem. Alternativt mangler børn basal viden om samfundet og dets processer, hvilket gør det vanskeligt for dem at realisere indholdet af nyhedsprogrammer. Diskursen om rationalitet/følelser afslører et billede af børn som særligt udsatte overfor de visuelle mediers følelsesmæssige påvirkning af publikum. Børn er ikke fra naturens hånd udstyret med et skjold af rationalitet. Rationalitet er noget, børn først skal lære. Indtil de er istand til at beskytte sig selv, er de afhængige af voksen beskyttelse. For det tredje finder man store dele af børns mediebrug i den nedre ende af de kulturelle hierarkier. Det er en almindelig antagelse, at børn benytter de mest populære genrer fra de mest kommercielle kanaler, medier og videoforretninger, ligesom de foretrækker visuelle medier på bekostning af trykte medier. Det er et brugsmønster, der antageligt ikke højner deres kompetenceniveau. Som en undtagelse betragtes børns computerbrug ikke udelukkende som en trussel mod de gamle medier. Computere har også en stærk forbindelse til noget produktivt og nyttigt, hvilket placerer dem godt i en kulturel sammenhæng.

Børns holdninger til kompetencediskurser

Det næste spørgsmål, der rejser sig, er, hvordan børn forholder sig til, at deres mediebrug bliver betragtet som et spørgsmål om kompetence. Er det noget, børn accepterer i respekt for kompetencediskursens gennemslagskraft, eller forholder de sig mere distanceret og strategisk til den? Er en kompetencediskurs overhovedet tilgængelig for børn i familiekonteksten, og hvad sker der, hvis børn benytter den. Lad mig tage udgangspunkt i et empirisk eksempel, hvor Pernille (11 år) faktisk benytter kompetencediskursen for at forsvare en venindes omfattende tv-forbrug.

Den aften jeg tilbragte sammen med Pernilles familie, fortalte hun om en veninde, der så meget tv. For et stykke tid siden, mente Pernille, at hun havde set omkring tre timer om dagen, men nu var hun nede på cirka halvdelen time om dagen. Pernilles mor, Jette, supplerede med en historie om, at veninden engang havde været i sommerhuset med dem. Veninden kunne simpelthen ikke forstå, at hun ikke kunne se fjernsyn hele natten. Ifølge Jette havde veninden svaret: "Hvorfor ikke? Der kommer jo en film til." Den historie fik Pernille ud i et forsvar for veninden. Hun påpegede, at veninden havde fået en stor viden om forskellige film og skuespillere, men nøgleargumentet var, at hun var blevet meget god til at tale engelsk ved at se alle de film. Den pointe understregede hun ved at fortælle om, hvordan veninden konkurrerede med sin far om,

hvem der hurtigst kunne finde en dansk oversættelse af et engelsk ord. Pernilles rolle i konkurrencen var at finde på de danske ord. Hele eksemplet viser, hvordan Pernille vælger at tolke sin venindes store tv-forbrug som en måde at højne sin kompetence, for derved at styrke sit argument. Det er et stærkt argument, fordi hendes forældre kun vanskeligt kan være uenige i, at det er nyttigt at lære engelsk. Det er oven i købet en type kompetence, der har sin klare plads i uddannelsessystemet.

Børn kan altså med succes benytte en kompetencediskurs, men det er en risikabel sag, der kan have mindre ønskværdige bivirkninger set fra børnenes synsvinkel. Et eksempel taget fra den samme fjernsynsaften hos Pernilles familie viser at brugen af en kompetencediskurs kan blive opfattet som en invitation til at undervise børn om verden. Familien så nyhederne, som bragte en historie om Greenpeace. Pernille spurgte sin mor, hvad 'Greenpeace' betød. Det opfattede Jette som en opfordring til at forklare Pernille om organisationen og dens aktiviteter. Inden længe blev hun stoppet af Pernille, som præciserede, at alt det vidste hun allerede. Hun havde bare spurgt om, hvad selve ordet 'Greenpeace' betød. Jeg fortolker denne hændelse på den måde, at Pernille godt vil have svar på et spørgsmål, men at hun ikke ønsker at indgå i en lærer-elev-relation til sin mor. Slet ikke når der er en medieforsker tilstede.

René og Michael indtog en mere afvisende holdning til, at deres tv-sening skulle betragtes som noget, der havde med kompetence at gøre. Denne gang var det mig selv og ikke deres forældre, der lagde forståelsesrammen ned over deres mediebrug. Jeg skulle lave et interview med drengene i deres fritidsklub⁹. Det skulle handle om tegnefilmen "Bonkers", der i en periode indgik som én ud af fire forskellige tegnefilm i det ugentlige program "Disneysjov" på DR 1. "Disneysjov" er en blanding af gamle tegnefilm fra min egen barndom og nogle nye, som jeg personligt har svært ved at se det interessante og sjove i. Efter at have spurgt venner, der har børn, som ser "Bonkers", er jeg blevet klar over, at jeg ikke er alene om det indtryk, at "Bonkers" er særligt irriterende. Omvendt synes mange børn godt om tegnefilmen, og de har tilsyneladende heller ikke svært ved at følge med i handlingen og begribe de finere detaljer i historien. Denne tilsyneladende klare opdeling i børns og voksnes præferencer gjorde mig interesseret i at undersøge fænomenet "Bonkers" nærmere. Jeg må indrømme, at jeg i første omgang havde lidt besvær med at følge den røde tråd i afsnittene, men efter at have set nogle stykker begyndte det at gå bedre. Det virkede som om, jeg gradvist vænnede mig til den måde, historien blev fortalt på. Jeg lærte figurerne og det særlige formsprog bedre at kende. Som forberedelse til interviewet forsøgte jeg derfor at få overblik over nogle af de æstetiske udfordringer, som "Bonkers" stiller seeren overfor.

- Et nøglebegreb i serien er en 'toon'. En 'toon' er en figur i en tegnefilm (på engelsk 'cartoon'), men ligesom figurer i spillefilm bliver spillet af skuespillere, der måske er stjerner og lever et fashionabelt liv i Hollywood, har en 'toon' et liv udenfor lærredet. "Bonkers" låner væsentlige

træk fra de virkelige Hollywoodstjernes liv. 'Toon'erne' nyder den samme berømmelse som de virkelige stjerner, og de deler deres bekymringer.

- I "Bonkers" univers er en 'toon' en tegneseriefigur både på lærredet og udenfor. De har derfor den evne til at overskride naturlovene, som genren tillader.
- Nu skulle man måske tro, at alle figurerne i "Bonkers" er 'toons', men det er de ikke. Der optræder både 'toons' og 'ikke-toons', hvis handlinger er underlagt menneskelige begrænsninger. Man kan blandt andet kende dem på, at de ikke har så strålende farver som 'toons' og at de ikke er lige-så glade.
- Der kombineres en række forskellige genretræk, men på tegnefilmens præmisser.
- Fortælletempoet er meget højt.

Alle disse træk er med til at gøre "Bonkers" vanskelig tilgængelig for den uerfarne seer. I interviewet gik jeg ud fra, at voksne ikke brød sig om "Bonkers", fordi de fortælle-mæssige træk udgjorde en hindring for receptionen, hvorimod børn i almindelighed havde tilegnet sig de nødvendige kompetencer ved løbende at have set de moderne tegnefilm. "Bonkers" var blot et af de seneste stadier i genrens udvikling. Gennem hele interviewet forfulgte jeg denne tankegang, men uden at børnene ville acceptere det som en rimelig præmis for deres sening af "Bonkers".

I: "Men er det noget...skal man nærmest lære det?"

M: "Nej det er bare en tegnefilm, man ser..."

R: "Nej, man skal ikke lære at se det, jo nogle gange så skal man lige vende sig til, at der er kommet noget helt nyt. Hvis nu der har været noget med nogle runde hoveder og så der kom nogle firkantede, så skulle man nok lige vende sig til det. Ligesom med "Krummerne", der er der også kommet en ny krumme, så skal man også lige vende sig til det. Men ellers når man ser en film, så kan man kigge lidt på den og se om man synes den er god. Og hvis man ikke synes det, så kan man jo bare lade være med at se den." (René og Michael 3.12.1996:3)

Tydeligvis var hverken René eller Michael særligt indstillede på at diskutere deres tv-sening som et spørgsmål om kompetence. Deres svar på mine spørgsmål har istedet en tendens til at glide over i en diskurs om smag og afsmag. René var villig til at gå så langt som til, at det var nødvendigt at være tålmodig som seer. For eksempel mente han ikke, at man kunne gå rundt og lege, når fjernsynet var tændt. Man var nødt til at sidde stille og roligt og se programmerne (ibid. s.8). Michael var enig i, at nye programmer ikke fænger med det samme. Første gang man ser et børneprogram, er det ikke ens yndlingsprogram, forklarede han. Hvis det skal blive ens yndlingsprogram, er man nødt til at se det flere gange (ibid. s. 9). Længere ville de ikke gå med den kompetence-

tolkning, som jeg lagde ned over deres sening af "Bonkers". Michael demonstrerer en endnu kraftigere afvisning, da jeg foreslår, at man skal være dygtig for at se den.

I: "skal man i virkeligheden være ret god, hvis man kan sige det, til at se tegnefilm for at få noget ud af denne her. Den handler jo om tegnefilm og tegnefigurer... (M over: nej det er for sjov, man har fjernsyn) Ja, ok ja."

M: "Det er bare sådan...hvad er det nu det hedder...man har det istedet for kede sig." (René og Michael 3.12.1996:9)

Michael opponerer direkte mod forestillingen om, at det handler om kompetence, selvom et bekræftende svar på mit spørgsmål vil have forbundet ham med et højt kompetenceniveau. Ingen af drengene accepterede min præmis om, at børn er dygtigere til at se tegnefilm end voksne. De afviste kompetence som forståelsesramme og foreslog istedet smag og præferencer. Det er vigtigt at understrege, at børnene indtog en så afvisende position udenfor familie-konteksten. De blev som sagt interviewet i deres fritidsklub, som børnene selv definerer som et sted, hvor de er sammen med deres kammerater og har det sjovt. Det er ikke et sted, hvor de skal lære noget, men et sted de går hen, når de har fri.

En social teori om kompetence argumenterer for, at mediekompetence ikke kan studeres uden at tage hensyn til den sociale kontekst, som mediebru- gen foregår i, fordi den er forankret i seernes hverdagsliv. Jeg har i artiklen gi- vet eksempler på, hvordan familien er en kontekst, hvor der benyttes en vifte af diskurser om kompetence for at give mening til børns (og i nogen grad til egen) mediebrug. Når børns tv-sening fortolkes som et spørgsmål om kompe- tence i familiekonteksten, så placeres børn samtidig ofte i en position som in- kompetente, dvs. som individer, der har brug for viden, rationalitet og kulturel kapital for at komme til at beherske medierne bedre. Disse kompetencer skal tilføres børnene udefra f.eks. fra voksne som formodes at have de nødvendige kompetencer. Børnene er tydeligvis ikke ubekendte med disse kompetence- diskurser, og de er også istand til at bruge dem strategisk i familien. Det kan der være nogle fordele ved, fordi disse diskurser er privilegerede i familiekon- teksten. Da jeg derimod i et interview i en fritidsklub foreslog kompetence som en forståelsesramme til tegneserien "Bonkers", blev den bestemt afvist. Det kan på sin vis undre, eftersom jeg netop lagde vægt på at tale ud fra en so- cial kompetencemodel. Den fokuserer ikke ensidigt på børnenes mangler, men netop på de kompetencer som de selv har været istand til at opbygge, og som værdsættes indenfor deres kammeratskabsgrupper. Drengenes reaktion er alligevel ganske forståelig, eftersom de kompetencediskurser, som børnene sædvanligvis møder i skolen og i familien, for det meste efterlader et billede af dem som inkompetente. Man kan derfor forstå drengenes afvisning som et forsøg på at sikre sig selv en sfære, hvor deres mediebrug ikke bliver målt på en kompetenceskala.

Noter

1. Flere danske forskningsprojekter har behandlet offentlige myndigheders kommunikation med borgerne. Analyserne har blandt andet peget på en række sproglige problemer i Danmarks Radios nyhedsudsendelser og vejrudsigter. Størstedelen af lytterne havde store problemer med bare at huske de indslag, de netop havde hørt i en radioavis og afgøre hvordan vejret ville blive, der hvor de boede. Disse analyser var del af en større kritik af offentlige myndigheders formidlingspraksis, som blev kritiseret for at tale hen over hovedet på de borgere, de skulle yde en service til. Se f.eks. Leif Jensen (1985) *Vejrudsigten og den sproglige usigtbarhed* og Frands Mortensen (1972) *22.00-radioavis: kommunikationskritisk analyse af 22-radioavisen*.
2. For en filosofisk udvikling af dette argument se Freddy Mortier (1997) "Competence in Children: A Philosophical Perspective" i Red. Eugeen Verhellen: *Understanding Children's Rights – collected papers presented at the second international interdisciplinary course on children's rights*. Children's Rights Center. University of Gent.
3. I Christensens undersøgelse blev et antal gymnasieelever bedt om at analysere et reklamebillede for et rejsebureau. De involverede klasser fik fjorten dage til opgaven, som skulle besvares skriftligt. Denne opgave lå udenfor det almindelige skolearbejde, men havde alligevel en form, som ikke afveg nævneværdigt fra den type opgaver eleverne ellers blev stillet overfor i gymnasiet. De stile, som eleverne skrev om reklamebilledet, blev sammenholdt med en billedanalyse som forskeren selv havde gennemført. Formålet var at vurdere elevernes billedanalytiske kompetencer, hvilket i denne sammenhæng vil sige, om de var i stand til skriftligt at beskrive de formelle træk i billedet og knytte dem sammen med oplevelseskvaliteter, som billedlæsningen gav dem selv. De skulle med andre ord kunne begrunde deres oplevelse i en beskrivelse af billedmaterielet.
4. Anne Jerslevs projekt er gengivet på basis af et paper hun præsenterede på Center for UngdomsMediers afslutningskonference i København den 4. Juni 1998.
5. Se f.eks. Clifford, Gunter, McAleer (1995) og Messaris (1993).
6. Artiklens analyser bygger på et kvalitativt materiale, der dokumenterer elementer af børns fjernsyns- og videobrug i familie og med kammerater. De deltagende børn er mellem 10 og 12 år. Materialet danner grundlag for en ph.d. afhandling om børns mediebrug i forskellige sociale kontekster med titlen "Børn som publikum" (Olesen 1999). For en diskussion af materialets metodiske problemer se afhandlingens metodekapitel.
7. Argumentet er at mediekompetence gør det muligt for seeren at afvise uønsket medievirkning f.eks. fra reklame, volds- og sexskildringer. Kompetence er derfor noget seeren skal have i forvejen for at bruge medierne i modsætning til noget seeren får fra medierne.
8. "Strisser på Samsø" var en populær tv-serie om en storbybetjent, der blev overflyttet til et lille ø-samfund, grundet en personlig tragedie. De første 6 afsnit blev vist i foråret 1997, og grundet seriens succes blev der produceret yderligere 6 afsnit som blev vist året efter.
9. Interviewet med René og Michael fandt sted på en større fritidsklub på Østerbro i København. Det foregik på den måde, at drengene først så et afsnit af "Bonkers", hvorefter vi talte om det pågældende afsnit. Begge drenge er 11 år og kammerater. Interviewet foreligger i transkription under titlen: René og Michael 3.12.96.

Litteratur

- Buckingham, D. red. (1993) *Reading Audiences – Young People and the Media*. Manchester University Press.
- Christensen, C.L. (1997) "Billeder, medier, betydninger: Om gymnasieelevers billedkompetence", i red. Drotner, K. & Povlsen, K.K.: *Tankestrøger: nye medier, andre unge*. København: Borgens Forlag.
- Clifford, Gunter, McAleer (1995) *Television and Children – program evaluation, comprehension and impact*. Hove UK: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Jensen, L. (1985) *Vejrudsigten og den sproglige usigtbarhed: rapport om et forsøg med sproglig rådgivning på Meteorologisk Institut*. Institut for Uddannelsesforskning, Medieforskning og Videnskabs-teori, Roskilde Universitetscenter.
- Messaris, P. (1993) "Visual 'Literacy': A Theoretical Synthesis". *Communication Theory*, november p. 277-294.
- Mortensen, F. (1972) *22.00-radioavis: kommunikationskritisk analyse af 22-radioavisen*. København: Forlaget GMT.
- Mortier, F. (1997) "Competence in Children: A Philosophical Perspective" i Red. Eugene Verhellen: *Understanding Children's Rights – collected papers presented at the second international interdisciplinary course on children's rights*. Children's Rights Center. University of Gent.
- Olesen, J. (1999) *Børn som publikum*. Ph.d. afhandling (under færdiggørelse), Syddansk Universitet, Esbjerg.
- Rasmussen, T.A. (1995) *Actionfilm og drengekultur*. Aalborg: Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.

Computerspil og legekultur

En skitse til tolkningsramme

CARSTEN JESSEN

Er computerspil godt for børn? Det spørgsmål er blevet stillet siden de første spil dukkede op i de såkaldte videoarkader og spillehaller i slutningen af 1970'erne. Frygten for at computerspil kunne påvirke børns udvikling i en uheldig retning eller ligefrem gøre dem afhængige har været udbredt, og mange voksne har i dag stadig store forbehold over for fænomenet. Gennem de sidste 20 år er spillene imidlertid blevet stadig mere populære blandt børn og unge, og her i slutningen af 1990'erne er de interaktive medier blevet en trussel mod det traditionelle legetøj. Ifølge den danske legetøjsbranche stagnerer omsætningen af traditionelt legetøj, mens det modsatte sker for interaktive fænomener som computerspil. Julen 1998 stod således i det interaktive legetøjs tegn. Mere end en fjerdedel af legetøj til børn er i dag digitalt (Rørth 1999). Det er stadig fortrinsvis drengene, der spiller, men hos de yngre piger er interessen voksende.

Computerspillene kan ikke længere, som tidligere, betragtes som et subkulturelt fænomen forbeholdt de få datainteresserede. I det hele taget synes interaktive digitale fænomener at appellere stærkt til de opvoksede generationer, der fra fødslen har været omgivet af disse "nye" medier, og har taget dem til sig uden de forbehold, som præger ældre generationer. Denne forskel på generationernes forhold til teknologien kan få stor betydning i fremtiden, mener den amerikanske succes-forfatter Don Tapscott. Det kan føre til et nyt generationsopgør. De moderne samfund står ifølge Tapscott overfor store sociale transformationer, som de digitale medier har en stor del af æren for vil ske i de kommende tiår. De nuværende børnegenerationer, som Tapscott kalder "N-geners" (net-generationen), vil gennemføre disse forandringer med eller uden ældre generationers medvirken. Når det kan føre til et stort generationskel, så skyldes det, at informations- og kommunikationsteknologiens indflydelse vil blive af gennemgribende betydning: "Because it is distributed, interactive, malleable, and lacking central control, it is a vehicle for a revolutionary change in every discipline, attitude, and social structure. Never has there been a time of greater promise or peril. The challenge of achieving that promise, and in so doing save our fragile planet, will rest with the Net Generation. Our responsibilities are to them – to give them the tools and opportunity to fulfill their destinies." (Tapscott 1998:13).

Den holdning til teknologiens betydning, som Tapscott her giver udtryk for, er typisk for computerens historie, hvor teknologiens revolutionerende kraft ofte er blevet fremhævet, for det gode eller for det onde. Gennem de sidste 20 år har vi haft mange hede debatter om nye digitale fænomener på markedet, som har delt debattørerne i to lejre. På den ene side har en række tilhængere af teknologien fremhævet dens positive muligheder for samfundsudviklingen, herunder for børns læring. På den anden side har en række modstandere frygtet den negative indflydelse på børns sociale udvikling. Fælles for begge lejre har imidlertid været en tro på, at teknologien har stor betydning for børns og unges udvikling.

Det er måske i virkeligheden i forskellen mellem denne tiltro til teknologiens betydning, som Tapscott er en aktuell repræsentant for, og så det faktum, at der for de opvoksede generationer er tale om hverdagsfænomener, at det egentlige generationsskel kommer til udtryk. Generelt har man taget som udgangspunkt, at teknologien er en primær årsag til forandringer, som sociale strukturer og kulturelle former må tilpasse sig. Når det handler om børn og unge, har frykten for teknologiens muligheder for at forme tænkning og adfærd været fremherskende, især i den offentlige debat. Et relativt nyt og typisk eksempel herpå er en dansk debat, der opstod omkring de såkaldte "computercaféer". Dette fænomen, som findes overalt i verden i dag, begyndte som "internetcaféer", hvor man mod timebetaling kunne få adgang til en computer med internet-forbindelse. De første caféer dukkede op i Danmark i løbet af 1994-95, og de har siden bredt sig til en lang række større og mindre byer, alt imens de har skiftet betegnelse fra "Internetcafé" til "computercafé". I dag hedder de ofte blot det, det er: "spillecaféer", hvor man mod timebetaling kan få lov til at spille de nyeste computerspil.

I 1997 blev der rejst en mediedebat om caféerne, som en gruppe socialpædagoger og forældre mente kunne føre til kriminalitet, fordi børnene måtte stjæle for at få råd til at spille. Forældrene gav klart udtryk for, at computerspil var et sygeligt behov på linie med ludomani. Denne frygt for computerspillernes evne til at "tryllebinde" spillerne og gøre dem afhængige af spil-oplevelsen har fulgt computeren og spillene fra starten, og det er et tema, som har været behandlet i en række undersøgelser med et psykologisk udgangspunkt.¹ Størsteparten af den pædagogiske og udviklingspsykologiske forskning på området har betragtet datateknologien som en potentiel fare for børns og unges sociale samvær og for udvikling af fantasi og kreativitet. Dette synspunkt dukker også op med jævne mellemrum i 1990'erne. F.eks. kan lektor i psykologi ved Danmarks Lærerhøjskole Steen Larsen i 1997 citeres for følgende udtalelse i tilknytning til den omtalte mediedebat om computercaféer: "Jeg tror ikke, det er farligt at sidde på cafeerne og spille en time eller to om dagen, for børn er stærke. Men her går grænsen også. Når man spiller, sker der en ensretning af hjernefunktionerne, som man garanteret ikke kan holde til i længden. For selv om der sker en masse på overfladen, er spillene i virkeligheden bygget op som en evig gentagelse af de samme rutiner med små variationer. Problemet er des-

uden, at børnene ikke får udviklet andre funktioner i al den tid, de spiller. Man kan sige, at udviklingsvitaminerne bliver spist.”²

Man kan vel ikke rette en stærkere kritik mod, at børn spiller computerspil, og hvis Steen Larsen har ret, må spillene betragtes som en potentiel fare for de opvoksende generationers sundhed og kommende duelighed som voksne. Så meget mere, som spillene i dag spilles af flertallet af børn. På baggrund af den udvikling er det naturligvis påtrængende at finde ud af, hvad computerspillene betyder for børns og unges udvikling.

Computerspil og datateknologi

I det meste af forskningen til dato går man som nævnt ud fra, at man kan betragte computerspillene som primært teknologiske fænomener, hvis betydning og påvirkning kan udledes fra den underliggende digitale teknik. Problemet med en sådan antagelse er imidlertid, at næsten alle elektroniske fænomener i dag er baseret på digital teknologi, herunder f.eks. fænomener som musik-CD’ere og telefonen. Sammenligningen forekommer måske ikke umiddelbart rimelig. Både telefonen og musikken har været fuldt udviklede kulturelle fænomener, før den digitale teknologi blev opfundet, og i modsætning hertil kan man hævde, at computerspillene nøje har fulgt udviklingen af datateknologien. De første typer af computerspil havde en uhyre simpel struktur og bestod af evindelige gentagelser af de samme eller næsten ens handlinger. Dagens computerspil har udviklet sig til mere komplekse og varierede genrer og former, men de er jo i princippet stadig baseret på samme teknologi.

Er denne udviklingshistorie med nødvendighed et argument for, at computerspil primært er et teknologisk fænomen? Man kan forsøgsvis vende argumentationen og stille spørgsmålet, om der *behøver* være en årsagssammenhæng mellem teknologien og spillenes struktur, blot fordi spillene er udviklet i takt med den digitale teknologis udvikling? Teknologien gør fænomener som computerspil mulige, på samme måde som den gør musik-CD’erne, telefonen og Internettet muligt. Men betyder det med sikkerhed, at det er nogle iboende egenskaber i datateknologien, der bestemmer de konkrete produkters indhold og funktion?

Hvis dette spørgsmål med rimelighed kan stilles – og det mener jeg, det kan – så betyder det, at man ikke uden videre kan komme frem til en forståelse af børns fascination af computeren og computerspil ved at begynde med en analyse af datateknologien for derudfra at deducere betydning og påvirkning. Tværtimod må man trække computeren og spillene ud af det faste teknologiske favntag, som antagelserne om dem har været fanget i de sidste tyve år. Det første spørgsmål, som må stilles, er derfor ikke, hvad computeren og spillene gør ved børn, men omvendt: hvad gør børn med computeren og spillene. Man må efter min mening forsøge at gå fra en analyse af børns brug i konkrete situationer til en forståelse af computeren og computerspillene som et særligt

medie. Man kan ikke uden videre gå ud fra, at spillene fungerer og virker på samme måde som tv, litterære tekster eller film, bl.a. af den grund, at interaktionen mellem spillene og brugerne ikke ligner den, vi kender fra andre medier. Computerspil er et nyt fænomen, som vi ikke ved ret meget om, og som vi af den grund kan komme til at tillægge betydninger, det ikke har.

Når det er vigtigt at forsøge at forstå computerspil som et særligt medie, så skyldes det som nævnt, at det spiller en større og større rolle i børns liv. Samtidig er det blot ét blandt flere eksempler på nye medier og nye former for interaktivt legetøj i kølvandet på informationsteknologiens udvikling, som vi fremover kan vente stadig flere af. Vi kan ikke længere blot vælge at afvise disse nye fænomener over én kam. Dertil er de for vigtig en del af børns og unges liv, og derfor er det væsentligt, at vi bliver i stand til at skelne mellem, hvad der er kvalitet, og hvad der ikke er. Hvis vi skal kunne det, fordres det naturligvis, at vi ved, hvad computerspil er.

Elektroniske medier og børns legekultur

En forståelse af computerspillene som et børnekulturelt fænomen har heller ikke kun mening for disse i sig selv. Ved siden af at være et medie med egne træk, er computerspillene også ét blandt flere eksempler på den voksende betydning, som de elektroniske medier gennem de seneste tiår har fået i børns hverdagsliv. Den udvikling har på flere måder sat fokus på børns leg og legekultur, blandt andet i form af en bekymring for at den traditionelle legekultur er truet, fordi medierne synes at fungere som erstatning for det sociale samvær mellem børnene. Et eksempel på denne frygt finder man hos den canadiske børnekulturforsker Stephen Kline, der i et større værk om markedsføring af legetøj fremfører, at udviklingen sætter spørgsmålstegn ved, om vi stadig kan betragte børns kultur som deres egen.³ Ifølge Kline ser det ud til, at legetøjsproducenterne i stigende grad gennem intensiv og aggressiv markedsføring via medierne har fået kontrol over børns legeunivers og legemønstre, godt hjulpet på vej af den samfundsmæssige udvikling, som har medført, at børns frirum og tid til leg er blevet stærkt indskrænket. Legekulturen adskiller sig i dag radikalt fra den "gadekultur", præget af sociale og kollektive lege, som vi har kendt tidligere, mener Kline, og han ser en klar tendens til, at børns leg i dag er stereotyp og stærkt præget af "scripts" fra tv-serierne (Kline 1993:333). Kline kan henvise til en lang række undersøgelser, som viser, at producenterne har forstået ikke blot at producere legetøj, men også at levere et narrativt univers med forprogrammerede fantasier, som børn i vid udstrækning efterligner. Det hedder hos Kline: "Instead of elaborate scenes of improvisational toy theatre, we see in children's play only the repeated spectacles of combat and fashion, narrated with the same TV slogans interspersed with TV's theme music and sound effects" (339). Kline citerer og bifalder Roland Barthes' kendte kritik af det kommercielle legetøj og den forbrugerisme, Barthes mener, det fragter videre:

Faced with this world of faithful and complicated toys the child can only identify himself as owner as user, never as creator; he does not invent the world, he uses it; they are prepared for him, actions without adventure, without wonder, without joy ... they are supplied to him ready-made; he has only to help himself, he is never allowed to discover anything from start to finish (Barthes 1959, her citeret efter Kline 1993)

Det er en kritik, der for en umiddelbar betragtning synes at ramme computerspil, der om noget er blevet betragtet som forudprogrammerede fantasier, hvilket netop er sket med udgangspunkt i spillenes tætte forbindelse til datateknologien (f.eks. Turkle 1987).

De elektroniske mediers betydning for børns fantasi og leg er i dag en central problemstilling af vidtrækkende betydning. Hvis Stephen Kline har ret i sine antagelser, er der al mulig grund til at frygte for børns sociale udvikling, så meget mere, som børns leg med medieprodukter i form af såvel computerspil som tv-serier med tilknyttet legetøj i dag udgør en stor del af deres legekultur. Det er en udbredt antagelse, at computerspil er en individuel og asocial aktivitet, som af den grund påvirker børns kultur i retning af en øget individualisering og isolation. Således beskriver Provenzo i en af de få eksisterende bøger om børn og computerspil en konkret iagttagelse af, hvordan 8-12årige drenge spiller Nintendo-spil, mens de venter på at komme ind for at se en biograffilm: "They stand in quiet concentration, watching whoever is 'on the machine'. There is no roughhousing or joking around while they play the games. One can sense the intensity of the children playing and of those in the group watching, as joysticks are pushed and pulled and buttons pressed and slammed. The games (...) are taken very seriously." (Provenzo 1990:1). I en senere artikel fastslår Provenzo: "There are no team players [in the world of video games]; each man or woman is out for himself or herself ..." (Provenzo, 1992:31).⁴

En voksende del af forskningen i området børn, unge og computerspil ser noget andet end Provenzo, og rapporterer i stedet om computerspillenes sociale karakter. Det sker i et omfang, så man med rimelighed kan anse det som et faktum. Børn og unge spiller meget ofte og helst i fællesskab.⁵ Om computerspil initierer asociale eller sociale aktiviteter har betydning for forståelsen af dem. Det har dels at gøre med, hvordan vi i dag vurderer værdien af henholdsvis sociale og asociale aktiviteter blandt børn, og med spørgsmålet om spillene kan skade børns legemønstre og legekultur. Men det er også af betydning for forståelsen af, hvad computerspillene er, og det er af betydning for at få øje på, hvordan de adskiller sig fra andre kulturprodukter. Det vil jeg forsøge at demonstrere i det følgende.

Computerspil og narrativitet

Hvis man som udgangspunkt betragter computerspil som et resultat af en kulturel udviklingsproces, hvor datateknologien ikke er en determinerende fak-

tor, men i stedet er at betragte som et mulighedsfelt, hvis konkrete manifestationer ikke lader sig deducere frem fra en iboende "natur", så rejser det et behov for en anden type tolkningsramme, hvori spillene kan forstås. En sådan byder sig imidlertid ikke umiddelbart til i dag. I nyere forskning har computerspil i stigende grad fået opmærksomhed som selvstændige kulturprodukter, men endnu er forskningen i en tidlig fase med få og divergerende bud på tolkningsrammer og -modeller. Der har været gjort forsøg på at behandle spillet inden for rammerne af de tolkningsmodeller, der anvendes i læsninger af mere traditionelle medier som f.eks. litteratur og film. F.eks. har den danske medieforsker Jens F. Jensen analyseret computerspil som narrative fortællinger og anvendt tolkningsmodeller, som Propp og Greimas har udviklet til læsning af eventyr. I en række nyere artikler argumenteres der for, at computerspil og lignende interaktive fænomener ikke har karakter af narrative fortællinger⁶, og at de ikke lader sig indpasse i de tolkningsmodeller, der anvendes på mere traditionelle medier. Computerspil er særlige tekster, som kun tilsyneladende minder om de tekster, vi finder i andre, mere traditionelle medier. Man "læser" således ikke et computerspil, man spiller det. I en kritik af forskningen i computerspil anfører den amerikanske medie- og litteraturforsker Henry Jenkins, at den bygger på en forkert forudsætning om, at traditionelle narrative teorier fra tekst og/medievidenskaben kan anvendes som forklaringsmodeller:

...current accounts lack any serious discussion of the particularity of Nintendo as a means of organizing cultural experience; the writers fail to address what it meant to be playing the games rather than watching or reading them. [...] Most of the criteria by which we might judge a classically constructed narrative fall by the wayside when we look at these games as storytelling systems. [...] characters play a minimal role, displaying traits that are largely capacities for action. [...] the character is little more than a cursor that mediates the player's relationship to the story world. [...] plot is transformed into a generic atmosphere [...] that the player can explore. (Fuller & Jenkins 1995:60-61)

Computerspil sætter spørgsmålstegn ved selve kategorierne forfatter, læser og tekst (Friedman 1994). Det er et synspunkt, man også kan finde i en nyere dansk tekstsamling om multimedieteorien. Her hedder det f.eks.: "Et interaktivt system denoterer [...] ikke én fortælling, men snarere et narrativt rum, som brugeren anvender til at skabe en lineær tekst". Brugers rolle overfor dette rum, som også benævnes "et narrativt ur-plasma", sammenlignes med fortællerens rolle overfor eventyrets repertoire af roller og temaer samt med filmklippens rolle overfor råfilmen (Bøgh Andersen 1997).

Der er i dag bred enighed om, at vi med de nye digitale medier står overfor fænomener, som sætter spørgsmålstegn ved vores opfattelse af "tekst" og "læser" samt ikke mindst forholdet mellem dem. Forskningen i computerformidlet kommunikation, interaktivitet og multimedier har da også i de seneste år oplevet en nærmest eksplosiv udvikling, især i forbindelse med Internettets udvikling. Det gælder imidlertid ikke for forskningen i computerspil. Her fin-

der man i dag stadig kun få og spredte bud på, hvordan brugerens interaktion med computerspil kan begribes. Forståeligt nok, måske. Mens det stadig er frugtbart at anvende kendte analyseredskaber på fænomener, som alt andet lige stadig i sin kerne handler om at kommunikere – at flytte et budskab gennem et medie, der optræder som kanal, så er det næppe frugtbart i forhold til computerspil, som nok er interaktive, men ikke uden videre kan betegnes som kommunikative (Juel 1997).

Der er med andre ord brug for udvikling af en ny tolkningsramme, som kan begribe computerspillene, men som hverken ser dem som teknologiske fænomener eller som kanaler for budskaber. Som Fuller og Jenkins anfører i citatet ovenfor, så har forskningen tolket spillene, som de fremtræder på skærmen, frem for at undersøge hvad det vil sige at *spille* computerspillene. Computerspil bliver til i brugen, gennem receptionen. Det betyder, at spillenes “tekst”, som den fremtræder på skærmen, kun er at betragte som en art nodeark, der først i aktualiseringen bliver til “computerspil”. Man kan derfor ikke læse og tolke spillene uden for den tolkningsramme, som børns egen brug (“computerkulturen”) udgør, hvis man vil forstå, hvad spillene er og betyder for spillerne. Principielt er dette ikke forskellig fra, hvad der er tilfældet omkring andre medier, hvor man i de senere årtier i stadig højere grad har beskæftiget sig med modtagernes afkodning og brug af produkterne. En sådan synsvinkel svarer til den, man finder i en lang række nyere tolkningsteorier, som f.eks. i receptionsæstetikken hos W. Iser, hos Eco, i teorier om mediereception og i medieetnografien. Spørgsmålet om receptionens betydning stiller sig måske anderledes og mere radikalt i forbindelse med computerspil, hvor der kan være tale om en ny interaktionsform mellem medie og bruger.

Computeren som teater

I den sammenhæng kan det være væsentligt at erkende, at et interaktivt medie som computerspillene ikke nødvendigvis har de mere traditionelle medier som tv og film som deres vigtigste forudsætning. Det kan være misvisende at betragte computerspillene som et resultat af et “ægteskab mellem tv og computeren” (Greenfield 1984). Der er væsentlige forskelle i “seer-rollen” mellem de to medier. Mens man foran tv fortrinsvis er tilskuer uden for begivenhederne, som vises på skærmen, så er man som spiller af et computerspil i større eller mindre grad deltager og aktør. Jeg vil i det følgende skitsere et forslag til en mulig tolkningsramme for computerspil inspireret dels af legekulturforskningen og dels af Brenda Laurel, som i bogen “Computer as Theater” har forsøgt at beskrive interaktivitet ved at anvende teateret som metafor og forklaringsmodel (Laurel 1993). Hendes forsøg er ikke mindst interessant, fordi det bryder med en opfattelse af computeren som et “skærmmedie” på linie med tv. Samtidig er det nok så vigtigt, at hun ikke blot ser på, hvad teknologien er og bruges til i dag, men også på, hvad den kan blive til. Formålet for Laurel er

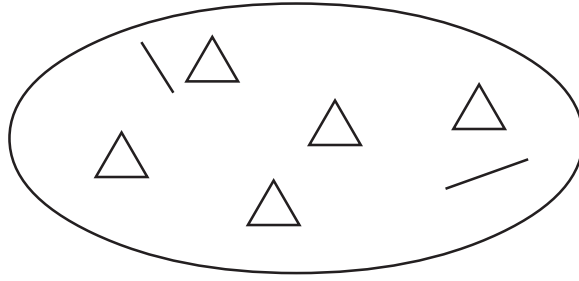
ikke alene af teoretisk, men også af praktisk art, idet hun ønsker at udvikle et grundlag for at skabe bedre interaktionsformer mellem computeren og brugeren. Hun får herved påpeget, at "interaktivitet" ikke er en entydig størrelse, som fungerer på samme måde i alle computerprogrammer.

Laurel tager udgangspunkt i det første computerspil med grafisk repræsentation, "Spacewar", udviklet af unge computernørder på MIT så tidligt som 1962, lang tid før spillene blev af kommerciel interesse. Men spillet repræsenterer en modsætning til ideen om den "store regnemaskine":

*Why was **Spacewar** the "natural" thing to build with this new technology? Why not a pie chart or an automated kaleidoscope or a desktop? Its designers identified **action** as the key ingredient and conceived **Spacewar** as a game that could provide a good balance between thinking and doing for its players. They regarded the computer as a machine naturally suited for representing things that you could see, control, and play with. Its interesting potential lay not in its ability to perform calculations but in its capacity to **represent action in which humans could participate**. (Laurel 1993:1)*

Det er denne type repræsentation, hvor brugeren indgår som en aktør i programmet, som Laurel mener skaber den bedste form for interaktion mellem bruger og program.⁷ Mange programmer og programskabere tænker interaktionen som en art "medierende konversation" mellem to parter (Laurel 1993:3). De fleste computerbrugere oplever "konversationen" med computeren som klart domineret af maskinen, hvis ret til at sætte dagsordenen vanskeligt kan anfægtes uden at det får fatale konsekvenser. Men det er altså ifølge Laurel ikke en nødvendighed, at computere optræder sådan, og det er langt fra tilfældet i computerspil.

Laurel ser teateret som en mulig metafor for det, der udspiller sig i interaktionen med computere på flere måder. Fælles for teateret og computeren er, at der i begge tilfælde er tale om repræsentation og aktualisering. Både teateret, filmen og computeren anvender tekniske hjælpemidler til at frembringe repræsentationen, og disse hjælpemidler er usynlige i aktualiseringen. Teknikken i computeren svarer således til teaterets backstage m.v. Repræsentationen består af handlinger, som udføres af aktører i en situation. Til forskel fra andre medier, så er brugeren ikke tilskuer, men deltager. Brugeren vandrer så at sige op på scenen og agerer med i handlingerne. Laurel anfører selv, at dette strækker teatermetaforen ud over, hvad den reelt kan bære, men hun fastholder den alligevel som en model, der er god at tænke computerinterface ud fra. Hun fremstiller det i nedenstående model, hvor trekkanterne repræsenterer aktører, som kan være styret af mennesker eller af computeren (i princippet adskiller disse sig ikke fra hinanden i repræsentationen), mens de andre former er andre objekter i det virtuelle univers.



Computerspil som leg

Teatermetaforen åbner for et nyt perspektiv på interaktionen mellem bruger og computerspil, først og fremmest fordi interfacet ikke tænkes som en grænse, der skaber en uoverstigelig afstand mellem tilskueren og handlingen. Der er ikke tale om en fortælling, der bliver fortalt på skærmen, men om en fortælling, der skabes med brugeren som medskaber og aktør. Her er teateret næppe den helt rigtige forklaringsmodel, og i realiteten minder Laurels model mere om *leg* end om teater. Med legen som metafor og forklaringsmodel, tror jeg, man kan komme nærmere en forståelse af, hvad det vil sige at spille computerspil (og bruge andre programmer, jf. Laurel). I leg er alle i princippet deltagere, og der er ikke afstand mellem aktører og tilskuere, scenen og publikum. Der er kun scenen.

Umiddelbart synes der måske at være stor modsætning mellem en leg og et computerspil, fordi vi ofte betragter leg som lig med fri fantasi, mens computerspillet følger nøje fastlagte muligheder og scripts, der ikke kan afviges fra.⁸ Lad mig med det samme understrege, at jeg ikke vil foreslå, at spillene skal betragtes som leg. De *ligner* leg og har en række træk til fælles hermed. De *er* ikke leg – hvilket imidlertid ikke betyder, at det børnene gør, når de spiller, ikke kan være leg.⁹

Vi forbinder nok begrebet “leg” med fantasi, men vi taler samtidig om “lege” i bestemt form. Når vi kan gøre det, skyldes det som bekendt, at de fleste lege har form og regler, som er vigtig for deres eksistens i en social sammenhæng. Det er baggrunden for, at de kan leges i fællesskab og at de kan arves fra den ene børnegeneration til den anden. Selv rollelege som far-mor-børnelege har sådanne regler og former, som kan betegnes som en art formler, der danner grundlaget for legene, og som de legende kan aktualisere og improvisere over (Mouritsen 1996, Rönnberg 1989). Disse formler kan også med nogen ret beskrives som “scripts”, og de kan både læres fra legekulturen og fra f.eks. medierne. Disse scripts er imidlertid ikke legen, sådan som kritikere af børns medieinspirerede lege ofte antager. De er netop formler, som først gennem aktualisering i en situation bliver til leg. Formlerne, som er nødvendige forudsætninger for legen, er uhåndgribelige, og deres eksistens er afhængig af, at de bruges, og af at de gennem brugen læres videre fra børnegeneration til børnegeneration. Strukturen i disse formler er ikke tilfældig. De eksisterer i

mange forskellige former med forskellige regler, forskellige roller og rollepositioner, som de legende kan indtage. En helt simpel type er eksempelvis de mange lege, som er skabt over rollerne forfølger-forfulgt.

Det kan her være på sin plads at indskyde en bemærkning om det legebegreb, jeg her anvender. Den opfattelse af leg, jeg anvender, er hentet fra den danske legekulturforskning og adskiller sig grundlæggende fra teorier om leg i f.eks. udviklingspsykologien.¹⁰ I legekulturforskningen ses leg ikke som et psykologisk, men som et kulturelt og æstetisk fænomen. Leg er her i øvrigt ikke knyttet specifikt til børn, og legekultur skal ikke opfattes specifikt som en børnekultur. Både børn, unge og voksne leger og har en legekultur, nogle gange endda som fælles projekt. Det har f.eks. været tilfældet omkring computeren i 1980'erne og det er tilfældet omkring fodbold m.v.

For at gøre en lang historie meget kort, så mener jeg, at det er muligt at udvikle en tolkningsramme, som kan begribe computerspillene, ved at antage at computerspil henter deres struktur fra leg. De synes at fungere på linie med de formler, der kan aktualiseres og skabe lege. Det særlige ved computerspillene er, at regler og roller er *materialiserede* i spillet. De fungerer som grundlag for en interaktion, hvor spillerne gennem at indtage en rolleposition kan indgå i et dynamisk samspil med andre rollepositioner i spillet.

Computerspil kan på den ene side betragtes som en stærkt begrænset form for leg på grund af den stærke strukturering af spillernes handlemuligheder, for der findes endnu ikke spil, som for alvor rummer muligheder for at improvisere som i leg. På den anden side rummer reglernes og rollepositionernes manifesterede form nogle fordele, som kan være en væsentlig forklaring på deres popularitet: De kan spilles uden alt for mange forudsætninger i form af fælles kendskab til legeformler. Faktisk kan den fælles opdagelse og udforskning af reglerne i spillenes univers være det, sagen drejer sig om for spillerne. Laurel bemærker følgende om computerprogrammer, som passer meget præcist på computerspil:

Since all action is confined to the world of the representations, all agents are situated in the same context, have access to the same objects, and speak the same language. Participants learn what language to speak by noticing what is understood; they learn what objects are and what they do by playing around with them. (Laurel 1992:18)

I en tid, hvor de fælles lege er på retur, bl.a. fordi vi i det moderne samfund i stadig højere grad skiller børn op i aldersgrupper, leverer computerspillene en ny mulighed for etableringen af sociale "legerum". De kan fungere uden store krav til forudgående kendskab til legeformler og -traditioner hos de legende. I modsætning til det, der gælder for traditionelt legetøj, er legens formler i større eller mindre grad indbygget i spillene. Materialiseringen begrænser nok mulighederne i de handlinger, der kan udføres i legen. Til gengæld fremmer de altså mulighederne for socialt samvær på tværs af kulturelle forskelle og erfaringer blandt spillerne. Man kan – med en vis forsigtighed – måske endda

hævde, at computerspillene er med til at bevare legekulturen og de sociale og kulturelle netværk blandt (drenge-)børn.

Computerspil har træk til fælles med andre typer af spil, som brætspil og især rollespil, men adskiller sig på andre punkter. Dels gennem computerens evne til at fremstille handlinger og reagere på input, dels og nok så centralt derved at reglerne ikke skal læres og kunnes på forhånd, men kan tilegnes intuitivt gennem iagttagelse og deltagelse, som det sker i legen. Regler og roller får spillerne kendskab til gennem udforskning og konkret afprøvning på linie med den måde, børn i øvrigt tilegner sig viden om deres omverden.

Computerspilleens karakter af redskaber i og for leg er især tydelig i forbindelse med den type actionspil, som hidtil har gået under betegnelsen "3D"-spil (f.eks. Doom og Quake, men i stigende grad også bil-spil og andre typer). Denne type spil, som i dag har fået betegnelsen "1. persons"-spil, har opnået stor udbredelse i slutningen af 1990'erne. I disse spil indtager man som spiller en klart defineret rolle på spillets virtuelle scene. Spillerens indgang til spillet er naturligvis stadig skærmen, men den fremtræder her på det nærmeste som spillerens "øje". Den måde, man som spiller ser spillets univers, kan bedst sammenlignes med at se verden gennem et videokamera. Man kan dreje og bevæge sig frit i alle tre dimensioner (her af navnet "3D"-spil), selv om man naturligvis stadig sidder på sin stol foran skærmen. Man skal opleve spillet gennem en periode, før man kan indleve sig i det virtuelle rum, men så fungerer det fremragende.

I spil som Doom og Quake optræder modstandere i form af monstre m.v., men det bliver bedre, når flere computere kobles sammen på netværk, sådan at andre spillere optræder som modstandere i spillet, sådan som det eksempelvis sker på spillecaféerne. Det bliver i sådanne tilfælde tydeligt, hvordan spillet har indoptaget struktur og roller fra traditionelle skydelege i den fysiske virkelighed. Som i de "virkelige" lege opererer spillerne både inden i rollerne og uden for dem. En væsentlig del af legen består i spillernes kommentarer (ofte dril-lende) til hinanden hen over computeren, når de skyder hinanden. Som i fysiske skydelege kan man f.eks. lægge sig i baghold, udvikle særlige raffinerede teknikker til at undgå selv at blive skudt osv.¹¹

Der findes mange forskellige typer af computerspil, og mens lege-formler er tydelige i actionspil, så er de mindre fremtrædende i f.eks. adventurespil, hvor det først og fremmest handler om at udforske et spilunivers og løse en række gåder. Her kan det umiddelbart være vanskeligt at se, om og hvordan spillerne identificerer sig med de figurer, de styrer, og svarere at se hvordan spillene bygger på formler eller scripts fra konkrete lege. På den anden side fremgår det af børnenes brug af spillene, at disse er gode at etablere socialt samvær omkring, både foran skærmen, hvor børnene i fællesskab udforsker spillene, og i bredere forstand i form af udveksling af tips og tricks eller af selve spillene (i form af såkaldte piratkopier f.eks.). Her er spillene tydeligt redskaber, som medvirker til etablering af det sociale samvær. Om dette samvær kan betegnes som leg, er et spørgsmål om en definition af grænserne mellem samvær og leg.

Afslutning

Ovenstående forsøg på skitsere en mulig tolkningsramme for computerspillene som redskaber til at etablere leg er og bliver kun en skitse, som langt fra er færdig udviklet. Det bør også understreges, at disse typer af formler eller scripts, som åbner et "legerum", hvori spillerne skal og kan handle aktivt ikke er noget computerspillene er ene om. Vi har mange af denne type i vores legeskultur – som f.eks. Ludo, kortspil og rollespil.¹² Computerspillene er i den forstand ikke at betragte som en helt ny æstetisk form, nærmere som en videreudvikling af eksisterende legeskulturelle fænomener, som teknologien har skabt nye muligheder for. I den forbindelse er det værd at huske på, at spillene stadig er under udvikling og næppe har fundet en færdig form endnu.

At se computerspil som redskaber for leg kan forklare, hvorfor de har opnået den store popularitet i børns legeskultur. Som forsøg på at udvikle en tolkningsramme, der kan fungere som grundlag for at forholde sig til spillenes kvaliteter, er det naturligvis kun første led. Vi står bl.a. tilbage med et spørgsmål, som er af langt mere generel karakter inden for børneforskningen end computerspil og medier: Hvad er leg for børn? Er det f.eks. en art "træning" til voksenlivet, et middel til udviklingen eller en bearbejdning af frustrationer? Eller er det som f.eks. hos Huizinga en særlig sfære, som er grundlæggende i og for vores kultur og som har værdi i sig selv.¹³ Om leg er et middel eller et mål i sig selv er et centralt emne, som udviklingspsykologien har et andet bud på end børnelegeskulturforskningen. Mine betragtninger om computerspil og legeskultur ovenfor bygger på en antagelse om, at leg er en særlig, selvstændig tilværelsesmodus. Børns leg er ikke kun et middel til læring og udvikling.¹⁴ Leg er et kulturelt fænomen, og en sådan synsvinkel betyder, at man ikke umiddelbart vil spørge til, hvad børn lærer af leg eller af computerspil. At lege vil sige at stræbe efter at være i en legende tilstand. Det mål er vigtigt nok i sig selv og behøver ikke yderligere begrundelse (jf. Huizinga). Computerspil er gode redskaber til at komme i leg. Nogle er naturligvis bedre end andre, og for spillerne er computerspillenes evne til at skabe gode legerum den væsentligste kvalitet.

Noter

1. Se f.eks. Loftus og Loftus 1983 og Turkle 1987.
2. *Komputer*, nr. 4, marts 1997.
3. Før Kline har bl.a. Neil Postman med stor gennemslagskraft behandlet dette emne.
4. En af legeskulturforskningens helt centrale personligheder, Brian Sutton-Smith, beskriver i et af sine hovedværker, "Toys as Culture", computeren som et eksempel på en type legetøj, der lærer børn at fungere alene og agere som individer (Sutton-Smith 1996).
5. Se f.eks. Jessen 1990, 1995b, Inkpen m.fl. 1995, Faurholt og Jessen 1997, Johansson 1998.
6. F.eks. Fuller og Jenkins 1995, Bøgh Andersen 1997, Langemark 1996.

7. Ud over computerspil fremhæver Laurel Apple-computernes brugerinterface.
8. Der findes eksempler på, at børn omformer computeren i deres fantasi- og rollelege på linie med andre elementer i deres omgivelser, men det er ikke den side, jeg vil beskæftige mig med her (se Jessen 1995a).
9. Se hertil Jessen 1990, 1995a, 1995b, 1998, Inkpen m.fl. 1993, Johansson 1998.
10. Legekultur-begrebet findes udfoldet i sin mest præcise udgave i Mouritsen 1996. Det bruges på lignende måde hos f.eks. Danbolt og Enerstvedt (1995). En af inspirationskilderne til legekulturforskningen findes hos Huizinga (1958).
11. For en uddybning af legen som bestående af andet og mere end selve rollerne, se Mouritsen 1996 og Sutton-Smith 1978. Der er ikke her rum for at behandle spørgsmålet om, hvilken betydning spillenes indhold af f.eks. vold og krig har for børns udvikling. Det kan blot understreges, at når spillene som her anses som redskaber i legen, så må en eventuel effekt vurderes på samme måde, som man vil vurdere legens effekt. Om børn bliver voldelige af lege med vold og krig som tema er tvivlsomt.
12. Visse former for tv kan faktisk være "interaktive" i en særlig forstand, idet de skaber aktivitet hos seerne foran skærmen, som vel at mærke ikke er en tilfældig seer-reaktion, men synes at være indbygget i udsendelsernes struktur. Det er en side af de populære tv-programmer og -serier, som savner udforskning.
13. Leg er et omdiskuteret fænomen, og der findes ikke nogen entydig definition af begrebet. Se hertil Sutton-Smith 1997 som beskriver leg som forskellige fænomener, alt efter den diskurs legen indgår i.
14. Læring og udvikling er nærmere blot biprodukter af legen.

Litteratur

- Andersen, Peter Bøgh m.fl. (1997) "Interaktive tekster". Henrik Juel: *Multimedieteorier – om de nye mediers teoriudfordringer*. Odense
- Danbolt, Gunnar og Enerstvedt, Åse (1995) *Når voksenkultur og barns kultur møtes. En evalueringsrapport*. Oslo.
- Juel, Henrik (1997) *Multimedieteorier – om de nye mediers teoriudfordringer*. Odense.
- Faurholt og Jessen (1997) "Doom i Havnbjerg." *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* nr. 37
- Friedman, Ted (1994) "Making sense of software: Computer Games and Interactive Textuality." In Steven Jones (Ed): *Community in Cyberspace*. Sage Publication.
- Fuller, Mary og Jenkins Henry (1995) Nintendo® and New World Travel Writing: A Dialogue. Steven G. Jones (Ed): *Cybersociety: Computer-Mediated Communication and Community*. Thousand Oaks.
- Greenfield, Patricia (1984) *Mind and Media: The effects of television, Video games and Computers*. Cambridge Mass.
- Huizinga, Johan (1958) Homo Ludens. Om kulturens oprindelse i leg. Kbh.
- Inkpen, Kori; Booth, Kellogg S.; Klawe, Maria & Upitis, Rena (1995) Playing together beats playing Apart. CSCL '95 Proceedings. Faculty of Education, Queen's University, Kingston, Ontario
- Jessen, Carsten (1990) Børns kultur i en computerverden. I Jens F. Jensen (red): *Computerkultur – computermedier – computersemiotik*. Nordisk Sommeruniversitets Skriftserie 32
- Jessen, Carsten (1995a) Computeren i børnehaven. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* nr. 35
- Jessen, Carsten (1995b) Børns computerkultur. *Unge Pædagoger* nr. 2

Jessen, Carsten (1998) Fortolkningsfællesskaber. Børns og unges reception af computerspil.

Barn nr. 2 og i Torben Størner og Jens Ager Hansen (red): *Unge og ungdom i 1990'erne*. DEL.

Johansson, Babro (1998) "Skjut en höna til middag. Lekens plats i barnets datande." *Barn* nr. 2

Kline, Stephen (1993) *Out of the Garden. Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing*. London/New York.

Komputer, nr. 4, marts 1997

Langemark, Gunnar (1996) Computerspillet som tegn. Kirsten Drotner (red): *Øjenåbnere*. Viborg.

Laurel, Brenda (1993) *Computers as Theater*. Reading, Mass.

Lofthus, E. og Loftus, G. *Mind at play*. N.Y. 1983

Medieudvalgets betænkning om børns og unges brug af massemedier (Betænkning nr. 1311, 1996).

Mouritsen, Flemming (1996) *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense.

Provenzo, Eugene (1990) *Video Kids*. Cambridge.

Provenzo, Eugene (1992) The Video Generation. *American School Board Journal*, 179 (3)

Rönnberg, Magaretha (1989) "Tv er en form for leg." *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* nr. 11

Rørth, Charlotte "Rekord for børnespil." *Jyllands Posten*, Viden Om, 11.01.99.

Sutton-Smith, Brian (1986) *Toys as culture*. New York.

Sutton-Smith, Brian (1978) Die Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports. Schorndorf.

Sutton-Smith, Brian (1997) *The Ambiguity of Play*. Cambridge.

Tapscott, Don (1998) *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. New York.

Turkle, Sherry (1987) *Dit andet jeg. Computeren og den menneskelige tanke*. København.

Når børn producerer i multimedier

BIRGITTE HOLM SØRENSEN

Samfundet er præget af en øget kontingens, hvor tilværelsen tegner sig mere og mere uforudsigelig, hvilket stiller krav om at kunne tolke, vælge og handle i forskellige situationer og på skiftende betingelser.¹ Den øgede kompleksitet stiller krav om, at børnene skal lære at vælge i forskellige situationer samt tolke og handle. Men det er ikke kun i forhold til det, børnene møder. De må også kunne anlægge egne synsvinkler og vurdere, hvad der giver mening for dem i deres dagligdag, og de må afprøve og eksperimentere med deres egne udtryk, – de må selv være skabende og produktive.

Tilpasning var tidligere i uddannelsessystemet et kodeord for børns dannelse. I dag handler dannelsen om at kunne forvalte det uforudsigelige og fremmede, dvs. fortolke og handle i ikke kendte situationer og udvikle erfaringer med at kunne vurdere, fortolke og handle i forskellige situationer – hvor man ikke kender svaret og hvor man ikke har forhåndserfaringer.

Børns dannelse bliver i dag af mere og mere forskellig og individuel karakter, og der er en tendens til, at børnene er mere styrende i forhold til deres egen dannelsesproces end tidligere. Børnenes liv udenfor skolen forstærker denne tendens. Det foregår fx i forbindelse med børnenes mediebrug, hvor det er forskelligt, hvad det enkelte barn tilegner sig gennem tv, video, computer, bøger, tegneserier og tidsskrifter mv. Her spiller børnenes individuelle interesser en stor rolle for det, de vælger ud at beskæftige sig med. Den læring, der foregår i de uformelle læreprocesser uden for skolen, er i høj grad præget af børnenes egenstyring og -aktivitet. Denne egenstyring og -aktivitet ses i stigende grad i skolens formelle læreprocesser, styrket bl.a. af børnenes arbejde med projekter og ikke mindst børnenes brug af computeren. Lars Henrik Schmidt anvender begrebet selvdannelse om denne proces, hvor børnene i højere og højere grad selv tager hånd om dannelsesprocessen.²

I 1980'erne har edb og medier i skolen tegnet sig som to nye fagområder, der i mere eller mindre grad er indgået i skolernes læreprocesser. Edb og medier har indtil for få år siden fungeret som selvstændige områder, der har haft hvert sit udviklingsforløb. Lidt firkantet kan man sige, at edb-området traditionelt har omfattet tekst og tal, mens medieområdet hovedsageligt har omfattet lyd og billeder. De senere års teknologiske udvikling har bevirket en ændring af de to områder, idet der i flere sammenhænge som omfatter medieinstitutioner og erhverv, er sket eller er ved at ske en integration af de to områder. Den teknologiske udvikling har medført, at begrebet multimedier er blevet cen-

tralt. Multi betyder flere, og multimedier kan defineres ved at flere medier – billeder (levende og statiske), lyd (musik og tale) og skreven tekst og grafiske illustrationer – integreres via computeren.

Når der arbejdes med multimedier i skolen er det oftest med brug af færdige undervisningsprogrammer.³ Kun i begrænset omfang arbejdes der med børnenes egne multimedieproduktioner, men multimedieproduktionsprocesserne er på hastigt indtog i skolen, idet der i de seneste år er udviklet multimedieproduktionsprogrammer, som kan anvendes af børn og unge som udtryks- og kommunikationsmiddel. Disse programmer rummer nye muligheder for læring og er en udfordring til de traditionelle læreprocesser. I den produktive proces er barnet selv skabende. Barnet er involveret i idéfasen, i produktionsfasen og i forbindelse med det færdige produkt.

Projekter med børns multimedieproduktion

Hvad betyder det for børn, at de kan producere i multimedier i skolen og have mulighed for at anvende mange udtryksformer? Hvad karakteriserer de produktive processer, og hvordan fungerer og arbejder børn i processerne, og hvilke former for læring aktualiseres?

Artiklen søger at besvare disse spørgsmål på baggrund af erfaringer fra to projekter. Dels erfaringer fra "Børns opvækst med interaktive medier – i et fremtidsperspektiv", som er et forskningsprojekt under Forskningsrådene i Danmark, der løber fra 1997–2001.⁴ I dette projekt har der bl.a. været fokus på 3 skoleklasser, som har arbejdet med multimedieproduktioner. Dels erfaringer fra et nordisk projekt under Nordisk Ministerråd, hvor der i perioden fra 1996–1998 i Danmark, Norge og Sverige er gennemført en række undervisningsprojekter, hvor børn og unge selv har skabt multimedieproduktioner. I projektet har ca. 20 klasser og deres lærere fra 1. til 12. klassetrin deltaget.⁵ Til udarbejdelse af multimedieproduktionerne har nogle af børnene anvendt multimedieproduktionsprogrammer⁶, mens andre har brugt de muligheder, der ligger i forbindelse med Internettet. Endvidere har deltagerne været tilsluttet et netværk, der er brugt som kommunikations- og formidlingskanal, hvor projektets deltagere skriftligt har kunnet kommunikere med hinanden, og hvor dele af produktioner og færdige produktioner er formidlet ud til andre.

De mange udtryksformer

Martin, Mette, Melek og Pia, som går i 6. klasse, har i fællesskab fremstillet en multimedieproduktion om hekse, heksejagt og heksebrænding i gamle dage i deres by. Produktionen indgår i klassens samlede produktion om den by, de bor i. Martin og Mette har lavet en faktadel, som i lyd, tekster og billeder gør rede for 15 hekses mystiske huseren i byen og om torturen af disse hekse. Der

er fotos fra huse i byen, hvor heksene holdt til og hvor de mennesker boede, som det gik ud over samt gamle tegninger af torturmetoder. Melek og Pia har udarbejdet en fiktionsdel, hvor der fortælles om en heks, der er i ledtog med djævelen og til sidst bliver brændt. Denne del er udført som en tegneserie. Endelig er der en quiz, som checker, om brugeren af multimedieproduktionen har fulgt ordentligt med ved at anvende nogle af faktaoplysningerne fra programmet.

I skolens læreprocesser spiller verbalsproget en dominerende rolle. Når børn arbejder med et emne i projektlignende forløb, er en skriftlig rapportering en traditionel afslutning på arbejdet. Børnenes multimedieproduktion om hekse kan ses som et eksempel på brud med denne tradition. Børnene har foretaget research på biblioteket, de har indsamlet gamle billeder, som er scannet ind, og de har været ude i byen for at tage digitale fotos af de centrale steder, hvor begivenhederne fandt sted. Endvidere har de i et tegneprogram lavet en tegneserie, der er kombineret med fotos fra byen som baggrund. I produktionen indgår der tekster som synlige permanente tekster og som rulletekster. Af billeder er der anvendt tegning, fotos og bearbejdede fotos, animation samt grafik, og på lydsiden er der anvendt tale, musik og effektlyde. Endelig har børnene arbejdet med symbolske referencer i de tekster, som er anvendt til overskrifter, det gælder fx i valg af flammende tekster. Produktionen fremtræder som en multimedial rapportering af det stof, der er arbejdet med, samtidig med at der er tale om en formidling af et stof, hvor der opereres med et faktaspørsmål og et fiktionsspørsmål.

Når børn producerer i multimedier, sættes der fokus på dels de enkelte udtryksformer og dels integrationen af disse. Udtryksformerne spiller en central rolle i indsamlingen og i formidlingen af det stof, der er arbejdet med, hvilket stiller krav om indsigt i de forskellige udtryksformers særlige karakter. Hvad er karakteristisk for ord, billede og lyd? Hvad er de særligt velegnede til at udtrykke, og hvad er de ikke så velegnede til at udtrykke? Og når billede, ord og lyd integreres giver det nye udtryks- og kommunikationsmuligheder, som børnene også skal have indsigt i. Der er fx forskel på at anvende et foto med speak og uden speak eller en animation med eller uden musik.

Når børnene arbejder med multimedier, tager de hele tiden stilling til, om de enkelte udtryksformer skal stå alene, eller om de skal kombineres med en anden udtryksform og hvilken. Når fx to udtryksformer kombineres opstår et nyt integrativt udtryk, som er andet og mere end de to enkelte udtryk. Når der fx sættes musik til en animation, bliver musikken styrende for opfattelsen af animationen. I den produktive fase undersøger børnene disse kombinationer, idet de afprøver mange kombinationer. Der foregår en proces af æstetisk karakter, hvor børnene lader udtryksformerne lege med indholdet.

På et tidspunkt under processen kommer læreren hen til Mette og Martin og beder om at se deres produktion om hekse. Til den første side i deres produktion siger læreren: "Den er flot, det må jeg sige". De går videre til næste side. Læreren siger: "Jeg synes ikke denne side er god....hvad skal alt det sor-

te?”. “Her mangler forklaring. Man kan se.... men hvad handler det om...jeg synes, I skal forklare”. Martin siger, at siden er sort, fordi det drejer sig om tortur.

I samme klasse har Kasper og Jon arbejdet med havnen i deres by. På deres menuside har de valgt et foto fra havnen, som de i et billedbehandlingsprogram har gjort transparent og tonet lysegrå. De har lavet en side om huse på havnen. Da de arbejder med denne side og indsætter fotos, som de har været ude at tage med et digitalt kamera, har Kasper følgende kommentar til et par af billederne: “Det er en skam, at de er blevet så blå, de ligner ikke helt”.

I en anden klasse er Lone og Eva ved at lave en introduktions- eller menuside til deres produktion. De laver overskrifter, så man kan orientere sig i produktionen, og knapper med links til de forskellige sider og delementer.

Lone lægger en rødilla farve på siden som baggrund og siger: “Det er en zombi-suppe farve”

Eva: “Det er flot”

Lone: “Nej”

Eva: “Prøv den” og peger på en farve på farvepaletten

Lone: “Måske”

Lone: “Jeg tager lige den”. Skærmen bliver grønlig.

Eva: “Jeg kan ikke fordrage den grønne”

De afprøver flere farver og kommenterer dem undervejs. Derefter udskifter de nogle af de skrifttyper, de oprindeligt har valgt til teksterne og afprøver farver på disse. Teksterne får en rødlig farve.

Eva: “Nej, det er gyseragtigt”

Tekstfarven laves om, og pigerne prøver nu farven på skærmsiden. Der foregår en vurdering, og efterhånden sporer de sig ind på en farve til skærmside og tekster, som begge piger kan blive enige om.

Eksemplerne viser, at når børnene afprøver, vurderer og vælger, anvender de flere tilgange. I disse eksempler, hvor der er tale om farver, trækker de på de erfaringer og den viden, de har med og om farver i en kombination med deres subjektive æstetiske præferencer.

I det sidste eksempel vurderes farverne i to tilfælde i forhold til genrer, zombi- og gysergenrer, som de fx kender fra tv, film og tegneserier. De associerer farverne til disse genrer, der indgår i vurderingen mht. om farverne er anvendelige til det indhold, de arbejder med. Pigerne trækker altså på en mediekulturel farvebrug og samtidig anvender de også deres egen personlige farvesmag.

I det første eksempel er farven anvendt symbolsk. Tortur er mishandling og død, som kobles til den sorte farve, der er dødens og de mørke magters farve.⁷ Martins udtalelse viser, at der er tale om en bevidst brug af en farves symbolske virkning.

I havneproduktionen bruges de billeder, som drengene har taget på havnen på to måder. Som menubillede ud fra en æstetisk farvevirkning og i fremstillingen af delemnet om huse på havnen som farvevirkelighed, hvor Kasper be-

klager sig over billedernes farver i forhold til virkeligheden. Når billeder skal vise havnen i faktadelen, så skal de være så nær på virkeligheden som muligt. Når billedet bruges på menusiden, så ligger der ikke det samme virkelighedskrav som i faktadelen, og derfor kan billedet ændres.

Børnene viser i disse eksempler kompetence i brug af billeder specielt vedrørende farver, hvor de forholder sig til farvevirkelighed og -virkning på et æstetisk og symbolsk plan. I børnenes multimedieproduktioner er der arbejdet med emner, som relaterer sig til et eller flere fag, dvs. det er et fagligt indhold, som er omdrejningspunktet i produktionen. Ved at børnene i processen har mulighed for at indsamle materiale om emnet i tekst, billede og lyd og formidle i disse udtryksformer, kombineres de faglige processer med æstetiske processer. Den produktive proces, der rummer æstetiske processer med sanselige udtryksformer, har en speciel erkendelsesmæssig funktion ved at formulere indsigter, tanker og kundskaber, som ikke kan formuleres gennem verbalsproget. De sanselige udtryksformer som fx billede og musik kan artikulere tanker, som det enkelte individ eller gruppen ikke altid kan sætte ord på.⁸

Det er med sanserne, vi møder verden. Vi er i stand til at lave indre repræsentationer baseret på syn, lyd, berøring, smag og lugt. I skolen baseres hovedparten af arbejdet på verbalsproget, til trods for at de sanselige begrebsdannelser og erkendelser spiller en stor rolle i vores hverdagsliv.

De æstetiske processers fundamentale styrker ligger i, dels at børnene får en større bevidsthed om "sig selv", idet det subjektive er basis for disse processer, og dels at børnene kan få erfaringer med at handle uden entydige svar. Æstetikken bygger på fortolkninger og vurderinger, hvor der ikke gives ét svar. I de æstetiske processer spiller lyst og eksperiment en fremtrædende rolle. Det betyder, at det forklarende, objektive og rationelle i nogle sammenhænge viger pladsen til fordel for det subjektive og ikke-rationelle, hvilket på et kognitivt plan betyder, at det er andre typer tænkning, der udvikles. I relation til Howard Gardners teori om "multiple intelligences" refererer jeg her til den rumlige og musiske intelligens.⁹

I børnenes multimedieproduktion om hekse kombineres det faktuelle og det fiktive, som tidligere nævnt. I faktadelen var der fokus på den faglige faktuelle viden, hvor tekst, billede og lyd forholdt sig sagligt til denne. I fiktionsdelen blev der opereret med personer, man kunne identificere sig med, hvor billeder, tekster og lyd var brugt æstetisk i forhold til dette. Når børnene både opererer med en fakta- og fiktionsdel, kan det ses som led i deres egen erkendelsesproces, hvor omsættelsen af fakta til fiktion kan være et led i at forstå, hvad der skete. Samtidig kan det tolkes som en måde at formidle på, for gennem identifikation og indlevelse at gøre det nemmere for andre at forstå.

På spørgsmålet om hvad børnene siger til at bruge mange forskellige udtryksformer i integration, giver mange udtryk for, at de godt kunne lide at bruge forskellige udtryksformer og arbejde med multimedier. I produktionsprocesserne koncentrerer afprøvningerne sig mest om lyd og billede. Måske fordi børnene ikke i så høj grad er vant til at arbejde med billeder og lyd, som

med tekster. De mangler kompetencer og må derfor koncentrere sig meget om disse udtryksformer. Teksterne skrives også om og forbedres undervejs. Der er i høj grad tale om procesorienterede skriveprocesser.

Afprøvningsne, der er koncentreret om lyd og billede, viser at på trods af de nævnte børns kompetencer med billeder og farve, så mangler børn i høj grad kompetencer inden for lyd og billeder. Børns brug af multimedier sætter fokus på billede og lyd som to områder, der skal nyudvikles i skolens læreprocesser. Endvidere ligger der i høj grad en udfordring i at anvende de forskellige udtryksformer i integration. I børnenes brug af tv, video og computere møder de disse udtryksformer i integrerede udtryk og har på det receptive plan erfaringer med disse udtryk. Når de forskellige udtryk integreres i produktion kan det karakteriseres som en multiæstetisk praksis, der stiller særlige krav til børnene.

At afprøve, at undersøge og at eksperimentere – produktionsprocessen

Produktionsprocessen er en proces, hvor børnene opbygger og strukturerer en produktion, hvor de arbejder produktivt med udtryksformer som æstetisk udtryk og som kommunikationsmiddel og hvor de vurderer, hvilke udtryksformer et givet indhold bedst muligt i forhold til modtageren kan præsenteres i. På den ene side er processen rummelig, idet den giver mulighed for kreativitet, eksperimentering, indlevelse og analyse, og på den anden side er processen krævende mht. kompetencer i brug af de forskellige udtryksformer.

De produktive processer giver børnene mulighed for at skaffe sig forestillinger og viden om et lille område. De kan arbejde i en tilfældig eller selvvalgt rækkefølge. Modsat en receptionsproces vil der være tale om at udforske verden på sin egen måde indenfor de grænser, der ligger i forhold til programmet og deres færdigheder og viden.

Den produktive proces er både en indre mental proces og en ydre produktiv proces. Når børnene skal i gang med den produktive proces, aktiveres deres viden og deres sanselige symboldannelse om emnet. Der fremkaldes en associativ kæde af mentale forestillinger, som i gruppen omsættes til verbalsprog, når børnene taler sammen. Så snart børnene begynder på den produktive proces, foregår der en anden form for interaktion, hvor dette reservoir af erindringer, forestillinger m.v. interagerer dels med det materiale i form af fx billeder og lyd, som børnene har indsamlet og dels med børnenes kompetencer i at anvende tegn og koder.

I starten af processen fremtræder indholdet og udtrykket oftest meget difust for de enkelte børn. Men efterhånden vil de indre mentale betydningspotentialer forvandles og blive ydre og konkrete. Når børnene arbejder i grupper, finder en fællesgørelse af deres individuelle betydningsdannelse sted. Der foregår en fælles afprøvning og kommunikation af verbal og nonverbal karak-

ter, hvor den fælles betydningsdannelse udvikles gennem den produktive proces. De fortæller om og kommenterer elementer i produktet. Efterhånden som den produktive proces skrider frem, vil der hele tiden foregå en række processer af undersøgende og vurderende karakter.

I mange af projekterne har lærerne stillet krav om, at børnene skulle udarbejde en plan for produktionen for at få overblik over den dramaturgi, de ville anvende. Mange af børnene har udarbejdet planer, som så har dannet udgangspunkt for produktionen. Undervejs i processen udbygges planen, i takt med at produktionen udvikles. Flere børn kan lide det overblik, det giver at få udarbejdet en plan, mens andre blot går i gang. Nogle børn udarbejder planen, men anvender den tilsyneladende ikke i forløbet. Martin ønsker fx ikke at lave en plan. "Det er ikke nødvendigt. Jeg tænker bedst foran skærmen". Eksemplet rejser spørgsmålet om, hvorvidt nogle børn, de børn der ofte bruger computerspil, i særlig grad har udviklet indre visuelle-rumlige 'skemaer', som de på et mentalt plan gør mere eller mindre brug af, når de skal producere, således at de ikke har behov for at planlægge på papir.

I det færdige produkt er børnenes sanselige-perceptuelle begreber, deres viden og deres holdninger samt deres kompetencer i at anvende tegn og koder nedfældet i det konkrete produkt. Produktet udgør 'noget' af dem selv, der er kommet konkret og sanseligt til udtryk – det er blevet materialiseret. Man kan sige, at børnene realiserer noget af sig selv.

Når produktionen er færdig, kan børnene distancere sig og vurdere det ydre konkrete produkt i forhold til den idé, de forestillinger, der var skabt før og under processen. Tilfredsstiller det dem, så vil det styrke deres selvværd. Det samme gælder samtalen om produktionen bagefter i klassen, hvor produktionen konfronteres med de andres vurdering.

Den produktive proces er karakteriseret ved både indlevelse og distance. Børnene involverer deres følelser. De lever sig ind og kan ind imellem glemme sig selv i arbejdsprocessen, idet de ofte føler sig ét med situation, rum og de relationer, der skabes. Samtidig distancerer de sig og anvender deres vurderende og analytiske kompetencer.

I produktionen kan børnene afprøve sider af deres identitet, udvikle færdigheder og overskride det verbale plan. I distancen til produktet konfronteres børnene med sig selv, og kan i denne konfrontation lære sider af sig selv at kende. I den produktive proces er børnenes identitet involveret ved, at de skal give udtryk for sider af sig selv. Beherskelsen af udtryksformerne i tilknytning til det indhold, der arbejdes med, bliver det formidlende led mellem børns identitet og det færdige produkt. Men samtidig er de færdigheder og den indholdsmæssige idé, som er 'nedlagt' i produktet også et udtryk for identitet – det børnene kan og står for. Den produktive proces bliver i det perspektiv en identitetsskabende proces, som både kan rumme noget personligt for det enkelte barn og noget fælles for hele gruppen.

I forløb af produktiv karakter foregår en aktiv videnstilegnelse, idet børnene selv er opbyggende og udforskende. Børnene opbygger forestillinger og vi-

den om det udsnit af verden, som de arbejder med. De afprøver, reviderer og konstruerer viden og nye forestillinger i en proces, hvor de reflekterer og snakker med hinanden. Processen er en betydningsdannende proces, hvor de udvikler strategier til forståelse. Der er tale om en selvstændighed i læringsprocessen, idet det er børnene selv, der er skabende. Endelig er der udfordring til kreativiteten, fordi der er mange muligheder for at få ideer og tænke samt skabe på nye måder ved hjælp af forskellige udtryksformer.

Når børnene arbejder eksperimenterende, foregår der en interaktionsproces, hvor de i forhold til den idé eller det indhold, de arbejder med, afprøver og forsøger sig frem med de muligheder, som ligger indenfor de forskellige udtryksformer. Børns produktion i multimedier er i høj grad præget af, at de hele tiden forbedrer produktet. De prøver noget, vurderer, forkaster det, ændrer det, vurderer på ny og laver om i en gentagende proces. Samtidig udvikles det produkt, de laver, og børnene udvikles også. Børnene udvikles i en proces, der er præget af, at de selv tilegner sig færdigheder og viden.

Læring i et psykologisk, socialt og praksis perspektiv

Multimedieproduktion aktualiserer et læringsbegreb, der er knyttet til den selvstændige tilegnelse af færdigheder og viden. Når børn producerer i multimedier, foregår det oftest i grupper, hvor den sociale eller fælles praksis spiller en stor rolle. Ofte arbejder to børn sammen ved computeren og børnene trækker i høj grad på hinanden i læreprocesserne. Ikke kun indenfor gruppen, hvor de sidder sammen for en stor del af tiden, med mindre de har foretaget arbejdsdelinger, hvor de laver sit. Observation i tre klasser viser, at der har udviklet sig én tendens til et mønster i klassen, hvor man først spørger den, man er i gruppe med, dernæst trækkes der på de andre børn i klassen. Hvis det gælder vurdering af det arbejde, man sidder med, er det ofte dem, der sidder tættest eller dem, man har særlige relationer til, der konsulteres. Hvis det er nogle specielle spørgsmål eller problemer man har, så spørges de elever, som har nogle særlige kompetencer indenfor et område. Hvis det fx gælder programmets muligheder og funktion, er det ofte et par drenge, der bliver centrale. Læreren udgør det tredje led. Hun spørges, når gruppen ikke kan finde ud af et eller andet, eller når ingen andre børn kan, eller de ikke vil spørge andre børn.

Tendensen i dette mønster her stemmer overens med de læringsmønstre, som Lave og Wenger har iagttaget blandt voksne, hvor læring foregår i praksisfællesskaber, hvilket aktualiserer deres begreb om læring i praksisfællesskaber.¹⁰ Her er der tale om et organisatorisk læringsparadigme, der fokuserer på socialisation til et fællesskab. Lave og Wenger anvender begrebet praksisfællesskab, der etableres af en gruppe personer, som gennem en fælles, engageret praksis arbejder med et fælles projekt. I dette fællesskab spiller deltagelse og tingsliggørelse en vigtig rolle. Gennem deltagelse i praksis foregår der en 'tingsliggørelse', ved at deltagerne fremstiller et produkt, der kan ses som en materialisering af de handlinger, der er foregået i gruppen.¹¹

Tingsliggørelsen eller produktfremstillingen skaber et særligt 'rum', hvor de enkelte deltageres handlinger på forskellig måde udfordrer fællesskabets praksis. I gruppen udvikles nogle fælles forestillinger om det indhold, der arbejdes med. Der skabes et engagement samt nogle procedurer og regler for, hvordan arbejdet skal foregå. Når projektet begynder, etableres et praksisfællesskab, der i processen konstitueres og igen afvikles, når projektet er færdigt.

Læring i praksisfællesskaber kan ses som et skift fra at forstå læring som kontrollen af informationsprocesser i hjernen til en forståelse af læring, der foregår i sociale praksissituationer. Lave og Wenger har en socialt analytisk tilgang, der beskriver nogle særlige betingelser for læring, men et problem ved denne tilgang er, at den ikke er i stand til at omfatte og udskille de psykologiske processer – fx den individuelle internalisering og tilegnelse af viden.¹² I en kognitiv tilgang, som traditionelt har været fremtrædende i teorier om læring, forstås læring som indre bearbejdning af informationer. Og her opstår så et behov for at få konteksten med ind i forståelsen. Læring må altså ses som både omfattende psykiske og sociale processer.

Når det gælder de kognitive processer, har skolen traditionelt lagt mest vægt på den sproglige og den logisk-matematiske tilgang, mens den rumlige, musiske og kropslig-kinæstetiske tilgang har været af underordnet karakter.¹³ Multimedieproduktion aktualiserer flere kognitive tilgange og integrerer disse. Det aktualiserer også et bredt læringsbegreb, hvor der er tale om erhvervelse af viden, udvikling af kompetencer og socialisation til et fællesskab.

I multimedieproduktionsprojekterne udvikles læreprocesserne i fællesskab, og der foregår en kollaborativ læring i kraft af gruppens aktiviteter. Kollaborativ læring indebærer en idé om fælles mål og en eksplicit intention om "at bidrage" til at skabe noget gennem samarbejde. Kollaborative fællesskaber kan både være et middel til erhvervelse af viden og til (selv)udtryk.¹⁴

I multimedieproduktionsprocesser bliver gensidig afhængighed et omdrejningspunkt. Den gensidige afhængighed indebærer, at børnene må integrere og koordinere handlingerne under hensyntagen til den enkeltes mål og gruppens mål. Børnene finder i fællesskab frem til, hvordan læreprocessen skal foregå. Børnene er aktive i læreprocessen. De kan på skift antage forskellige roller. De kan have rollen som fx formidler, modtager, informationssøger, ressourceperson og vejleder. Læring vokser i og omkring en fælles aktivitet, og der foregår en fælles konstruktion af viden. Salomon anvender begrebet 'distributed cognitions' i relation til læreprocesser, der er koncentreret om en fælles aktivitet, hvor de enkelte medlemmer distribuerer deres erkendelser til en fælles konstruktion, således at der dannes en fælles viden.¹⁵

Læring i et kultur og kommunikationsperspektiv

I det nordiske projekt er der foregået en udveksling mellem børnene i klasserne i de involverede lande. De har sendt deres produktioner til hinanden, og i

nogle tilfælde har der været tale om fællesproduktioner af børnene landene imellem.

Børn i en 4. klasse i Norge og en 4. klasse i Danmark har været fælles om en produktion, hvor børnene i den norske klasse har skrevet digte ud fra emnet "Hvis jeg fikk bestemme" i forbindelse med FN-dagen. De skrevne digte er så sendt til de danske børn, der imidlertid havde svært ved at forstå teksterne. Børnene i den norske klasse har derefter indtalt digtene og sendt dem som lydfiler til deres samarbejdspartnere i Danmark, hvilket hjalp meget på forståelsen af teksterne. De danske børn har herefter illustreret digtene og sammenkoblet alle digte, billeder og lyd til en samlet fælles multimedieproduktion, der er sendt tilbage til børnene i Norge.

I det foregående har der været fokus på læring i et psykologisk, socialt og praksis perspektiv. Dette eksempel sætter endvidere fokus på læring i et kultur- og kommunikationsperspektiv. Børnene er her indgået i nogle interkulturelle fællesskaber. De norske børn har i digt som tekst og lyd givet udtryk for holdninger, der har dannet udgangspunkt for en billedlig tolkning af de danske børn. Børnene har udviklet nogle fortolkningsfællesskaber af lyrisk og æstetisk produktiv karakter, hvor de i fællesskab har skabt et produkt eller et værk, som står tilbage efter processen og kan bruges af andre børn i forskellige kulturelle fora. Der er i mødet mellem to børnekulturer skabt en fælles tolkning og forståelse, som er formidlet via nettet. Denne læreproces er muliggjort af kommunikations- og informationsteknologierne, der skaber nye vilkår og udfordringer for læring. Børnene har indgået i et netværksbaseret læringsrum, hvor de har samarbejdet om deres multimedieproduktion på tværs af geografiske og tidsmæssige barrierer.

Drenge og piger

I de produktive processer kan der spores en forskel i drenge og pigers måde at arbejde på. I hovedparten af projekterne, og hvor det har været muligt, har der været arbejdet med rene pigegrupper og drengegrupper. Ofte sidder to børn sammen ved computeren. Når børnene arbejder i gruppen, foregår en næsten konstant verbal udveksling i pigegrupperne, hvor pigerne taler sammen om og forhandler om, hvordan produktet skal være. Samtidig foregår en vurdering af verbal karakter, hvor pigerne med kommentarer som "det er flot", "det er pænt" og "nej, det er grimt" tydeligt tager stilling af vurderende karakter. I drengegrupperne foregår en afprøvning, som ikke kommenteres verbalt i særlig høj grad. Den dreng, der sidder med musen, foretager afprøvningerne, og hans kompagnon nikker eller signalerer med mimik eller kropssprog, hvad han mener. Manglen på verbal kommunikation fører i nogle tilfælde til, at en af drengene kører for langt.

Nogle drenge dyrker en arbejdsstil, hvor de bevæger sig ud i nogle afprøvninger og undersøgelser i de programmer, de arbejder med, hvilket bevirker, at

de ind imellem “glemmer det de er i gang med”. Jesper og Michael skulle i deres produktion lave en knap for at komme videre til næste side. I udarbejdelsen af knappen finder de ud af, at de kan sætte et billede ind som knap. De begynder derefter en lang proces med afprøvning af forskellige billeder som knap. Der går meget lang tid med dette, idet de undervejs også afprøver, om der kan lægges lyd på og om knappen kan animeres. Endvidere undersøger de, om knappen kan lægges som en skjult knap, der kan aktiveres på forskellig måde. Nogle andre drenge ser, hvad de laver, og kommer hen og bliver inspireret, og så går de i gang med lignende afprøvninger. Der udvikler sig blandt flere drenge en undersøgelseskultur, hvor programmet endevendes for muligheder.

Der er en tendens til, at pigerne arbejder mere fastholdende og kontinuerligt med deres projekter. Pigerne er også afprøvende og eksperimenterende, men er det i forhold til noget bestemt og ender meget sjældent ude i en ren afprøvning, hvor det i en periode bliver målet i sig selv. Ofte drager pigerne – bevidst eller ubevidst – nytte af drengenes undersøgelser ved at spørge drengene, hvordan de har lavet bestemte ting, som de kan se, de kan bruge. Pigerne holder sig helheden og målet for øje i deres proces, mens drengene ofte koncentrerer sig om detaljer og glemmer målet.

Multiæstetiske kompetencer

Når børn begynder at producere i multimedier, foregår der brud med skolens verbaldominans, brud med den traditionelle klasseundervisning og brud med børnenes og lærerens roller. Informationsteknologien er en udfordring for skolen. Børnene erhverver sig udenfor skolen kompetencer og erfaringer i brugen af de digitale medier. For første gang i historien står vi overfor en generation af børn, der har kompetencer og erfaringer på et område, som ofte ligger på et højere niveau end deres læreres. Børn har først og fremmest erfaringer med brug af computerspil og dernæst erfaringer med brug af andre typer programmer, som fx tegne-, male- og skriveprogrammer samt Internet, herunder i særlig grad chatprogrammer. Endvidere forholder nogle børn – hovedsageligt drenge – sig meget undersøgende i forhold til, hvad man overhovedet kan med en computer og udvikler derved nogle særlige kompetencer, som ofte anvendes af lærerne og andre børn.

Projekterne med multimedieproduktion viser, at udover kompetencer i brug af computeren og det program, børnene arbejder med, er der et stort behov for, at børnene, ud over den udvikling af verbalsproget, som foregår i skolen, også udvikler visuelle og auditive kompetencer samt multiæstetiske kompetencer, altså kompetencer i at integrere de forskellige udtryksformer. I relation hertil indgår også aspekter vedrørende design og layout. Børns udvikling indenfor det visuelle og auditive bør ikke kun styrkes, men også nytænkes i skolens læreprocesser.

Den udfordring, der ligger i at være barn i informationssamfundet, betyder, at kommunikative og multiæstetiske kompetencer samt kompetencer i de enkelte udtryksformer er væsentlige i børns dannelsesproces, idet børn skal lære at forholde sig tolkende og handlende i forhold til en lokal og global kommunikation, hvor der hele tiden udvikles nye måder at kommunikere på og anvende udtryksformer på.

Noter

1. Langager 1996:14
2. Schmidt L H 1998:16
3. Andresen & Sørensen 1994
4. Projektet udføres i samarbejde med Birgitte Ravn Olesen, Roskilde Universitetscenter, Carsten Jessen, Odense Universitet og Bent B. Andresen, Danmarks Lærerhøjskole. En antologi om dette projekt vil udkomme i 1999
5. En rapport: "Multimediedidaktik og læring", Nordisk Ministerråd udkommer i marts 1999 og en antologi med arbejdstitlen "Multimedieproduktion og læring – børn og unge" vil udkomme i efteråret 1999
6. Der er hovedsageligt tale om Medi8or, MMLab og Hyperstudio
7. Gotfredsen 1993
8. Hohn 1994:169
9. Gardner 1993
10. Lave & Wenger 1991
11. Lave & Wenger 1991
12. Aboulafia & Nielsen 1997
13. Se Gardners teori om menneskets multiple intelligens (Gardner 1993)
14. Kaye 1992
15. Salomon 1993

Litteratur

- Aboulafia, A & Nielsen, J.L. (1997) "Situating learning" – nogle videnskabsteoretiske synspunkter in: Danielsen, O.(red.) 1997: Læring og multimedier. Aalborg Universitetsforlag.
- Andersen, B. & Sørensen, B.H. 1994: Multimedier og undervisning. København Undervisningsministeriet.
- Danielsen, O.(red.): Læring og multimedier. Aalborg Universitetsforlag.
- Gardner, H. (1993) *Frames of Mind*. New York. Basic Books.
- Gotfredsen, L. (1993) *Billedets formsprog*. København. Gad.
- Hohn, Hansjörg (1994) Estetisk dannelse i et didaktisk perspektiv. In: Knudsen, Susanne V. red. "Estetik og didaktik 2 – Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie, bd.14. København. Danmarks Lærerhøjskole.
- Jessen, C. (1997) Børns computerkultur. Center for kulturstudier, Odense Universitet.

- Kaye, A. R. (1992) Learning Together Apart. In Kaye, A.R. (ed.) Collaborative Learning Through Computer Conferencing. NATO ASI Series, vol 90. Berlin Heidelberg. Springer-Verlag.
- Langager, S. (1996) Den æstetiske dimension. Pædagogisk Orientering 6.
- Lave J. & Wenger E. (1991) Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press.
- Papert, S. (1993) The Children's Machine. Rethinking School in the age of computer. New York Basic Books.
- Salomon, G. (ed.) (1993) Distributed Cognitions – Psychological and Educational Considerations. Cambridge University Press.
- Sanger, J. Wilson, J. Davis, B. & Whitaker, R.: Young Children, Videos and Computer Games. Issues for Teachers and Parents, London, The Falmer Press.
- Schmidt, L.H. (1998) Utraditionel dannelse in: Sørensen, B.H. (red.): Æstetisk dannelse. Udviklingsprogrammerne. København. Danmarks Lærerhøjskole.
- Sørensen, B.H. (1998) "Wannabe" – Mediebrug, identitet og æstetisk praksis. in Brandt-Pedersen, M.: Mediernes æstetiske udfordring – en studie og debatbog om børn, unge, medier og skole. Udviklingsprogrammerne. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Tapscott, D. (1998) Growing up Digital. The rise of the Net Generation. New York. McGraw-Hill.

Forfattere

Thorbjörn Bróddason, fil.dr. fra Lunds universitet. Professor i sociologi på Islands universitet, samfundsvidenskabelig fakultet. Forskningsområder: Ungdom og medier; Mediehistorie; Professionalisme bland massekommunikatører.

Christa Lykke Christensen, ph.d., forskningsadjunkt Institut for Film- & Medievidenskab, Københavns Universitet. Forskningsområde: Ungdom og billedmedier; tv for børn. Har publiceret inden for forskningsområderne samt om krop, mode, smag og livsstil.

Karin Hake, cand.paed., medieforsker. NRK Fjernsynet. Har arbeidet spesielt med kvalitative undersøkelser, bruks- og resepsjonsstudier innenfor fjernsyn. Aktuell med boken "Barn og unges fjernsynsverden". Ad Notam Gyldendal 1998.

Carsten Jessen, cand.mag., forskningslektor ved Center for Kulturstudier, Medier og Formidling, Syddansk Universitet, Odense. Forskningsområde: børnekultur og børns legeskultur, herunder særligt børns brug af interaktive medier. Har publiceret en række artikler inden for de nævnte områder.

Annelis Jönsson, fil.dr., docent i pedagogik, universitetslektor vid Malmö högskola, pedagogiska institutionen. Undervisar i pedagogik bl a i lärarutbildningen. Forskningsområde: barn och medier samt specialpedagogik. Ansvarar för närvarande tillsammans med Ulla Johnsson-Smaragdi för projektet "Medier och socialisation i ett genusperspektiv" som är HSFR-finansierat.

Gudbjörg Hildur Kolbeins, assistant professor of journalism at the University of Iceland and Ph.D. student in mass communication at the University of Wisconsin, Madison. Research areas: a) the effects of television violence on children and adolescents and how the family environment influences these effects, b) the applicability of the cultivation hypothesis to non-English speaking nations.

Jesper Olesen, cand.comm., kandidatstipendiat; Syddansk Universitet, Esbjerg. Forskningsområde: Børns mediereception og sociale betydningsdannelse. Publikationer indenfor områderne: Historieformidling og børns mediereception.

Birgit Kleist Pedersen, cand.mag., Ph.d.-stipendiat ved Institut for Film- og Medievidenskab, Københavns Universitet med arbejdsplads ved Ilisimatusarfik, Grønlands Universitet. Arbejder på et kvantitativt og kvalitativt forskningsprojekt om Børn, Unge og Medier i Grønland sammen med Jette Rygaard. Forskningsområder: mundtlig versus skriftlig kultur samt børns og unges medievaner i Grønland. Har publiceret om medieforskningens metode og teori i forbindelse med medieforskning i Grønland, om Børn, Unge og Medievaner i Grønland samt om mundtlig og skriftlig erkendelse.

Karen Klitgaard Povlsen, forskningslektor, ph.d. et mag.art. i litteraturhistorie og kulturanalyse. Ansat på Center for Kønsforskning, Aarhus Universitet med et SHF-støttet forskningsprojekt om Friederike Bruns forfatterskab. Har publiceret bøger og talrige artikler om trykte medier, trykt og visuel fiktion især med fokus på køn, krop, mode og mad. Deltager i et forskningsprojekt om køn og spiseforstyrrelser.

Ingegerd Rydin, fil.dr. och medieforskare vid Tema Barn, Linköpings universitet. Har tidigare varit verksam vid Publik- och programforskningsavdelningen, Sveriges Radio.

Jette Rygaard, mag.art. & cand.mag., adjunkt på Ilisimatusarfik, Grønlands Universitet. Forsker og underviser indenfor litteratur og medier. Er igang med et kvantitativt og kvalitativt forskningsprojekt om Børn, Unge og Medier i Grønland sammen med Birgit Kleist Pedersen. Har publiceret indenfor emnerne litteratur og medier.

Ulrika Sjöberg, fil.mag., doktorand vid Lunds universitet. Arbetar dels som amanuens inom det europeiska komparativa projektet "Children, young people and the changing media environment", och dels som studievägledare. Forskningsområde: barn och ungdomars användning av nya medier i vardagslivet.

Ulla Johnsson-Smaragdi, fil.dr. och docent i sociologi. Tjänstgör som universitetslektor vid Avdelingen för medie- och kommunikationsvetenskap (MKV) vid Lunds universitet. Från d. 1 augusti 1999 anställd som forskningslektor vid MKV, Växjö universitet. Forskar om medier, främst kring barn, ungdomar och medier (användning, betydelse, påverkan etc.). Publicerat forskning om ungas socialisation, utveckling och mediers roll i deras liv.

Ebba Sundin, fil.kand., universitetsadjunkt vid Högskolan för lärarutbildning och kommunikation, Högskolan i Jönköping, doktorand vid JMG, Institutionen för Journalistik och Masskommunikation, Göteborgs universitet. Tidigare verksam som dagstidningsjournalist. Forskningsområde: barn och dagstidningar. Publicerat inom forskningsområdet.

Birgitte Holm Sørensen, ph.d., lektor, Danmarks Lærerhøjskole. Forskningsområder: børns og unges brug af linære og non-linære medier i skole og fritid, mediepædagogik, herunder især læring og æstetisk praksis. Har publiceret inden for de nævnte forskningsområder.

Elise Seip Tønnesen, dr.philos., Førsteamanuensis ved Institutt for nordisk og mediefag, Høgskolen i Agder, Kristiansand. Forskningsområder: barn og medier, særlig barn og fjernsyn samt resepsjonsstudier i forhold til både fjernsyn og barnelitteratur. Har publiceret om medieteori, litteraturteori samt om norske barns møte med en ny fjernsynskultur.

