

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 62 2018 • Årgang 35 • ISSN 0907-6581 • ISBN 978-87-999363-1-1 www.buks.dk

Helle Hovgaard Jørgensen

Medieleg i skolen

– media literacy i et legekulturelt perspektiv

Resumé

Børns mediebrug i børnehaveklassen skal ifølge styringsdokumenterne understøttes gennem en afbalancering af leg og udvikling af kompetencer. Der mangler imidlertid både viden om, hvilken rolle legen spiller i børns udvikling af mediekompetence, og teoretisk afklaring af, hvordan »media literacy«¹ kan tænkes sammen med legeteori. Målet med denne artikel er at bidrage til vidensudvikling om børns medieleg, dels empirisk og dels teoretisk. Artiklen er blevet til på baggrund af et etnografisk studie, hvor kvalitative forskningsmetoder har medvirket til at etablere et aktivt deltagerperspektiv. I den udvalgte case er det to børn, der producerer datamaterialet. Casen rummer både »nye medier« som konsolspillet *Mario II* og et digitalt kamera samt »gamle medier« som en tegning, fortælling og en tavle. Casen peger på vigtigheden af at interessere sig for børns engagement, når de bruger medier i deres leg. Derudover demonstrerer casen et forholdsvist avanceret niveau af mediekyndighed og refleksion i medielegen. Casen foreslår med andre ord, at der er et potentiale i at interessere sig for børns medieleg i skolen, når det drejer sig om udviklingen af mediekompetencer. Teoretisk kvalificeres »media literacy« gennem teori om legekultur i relation til børns medieleg. Afsluttende diskuteres »børns medieberedskab« i forhold til leg og media literacy.

Nøgleord

børnehaveklassebørn; leg, medieleg; media literacy

Introduktion

Der leges meget i børnehaveklassen² og mange aktiviteter er medieinspirerede (Chaudron, 2015)³. Børnene demonstrerer kendskab til både medieteknologier som tablets, smartphones, tv og diverse spillekonsoller⁴ og til mere specifikt indhold som bestemte apps, film, tv-udsendelser/programmer og computerspil. De kender til sociale tjenester som fx Skype og YouTube. De refererer til »nettet«, dog uden helt at vide, hvad det er. De møder med andre ord skolen med et »...godt kendskab til digitale medier« (Undervisningsministeriet, 2015, p. 13), som der står i *Læseplan for børnehaveklassen*. Det gode kendskab til digitale medier har de ikke nødvendigvis fra dagtilbuddene, hvor styringsdokumenterne (Ministeriet for Børn, 2015a) ikke indeholder ét ord om digitale medier eller medier i det hele taget. Derfor har børnehaveklassen en særlig opgave, når børnene møder skolen med et »hjemmelavet« medieberedskab.

Legen er central i børnehaveklassen, også hvis man kigger i styringsdokumenterne for dette klassetrin. Ifølge folkeskolelovens § 11 skal undervisningen i børnehaveklassen overvejende gives »...i form af leg og andre udviklende aktiviteter« (Ministeriet for Børn, 2015b). Samtidig tænkes »en legende tilgang« ind i det særlige fokus, der skal være på digitale medier i børnehaveklassen. I *Læseplan for børnehaveklassen* (Undervisningsministeriet, 2015) er der et særligt fokus på IT og medier. Her fremgår det, at der skal balanceres mellem en didaktisk tilgang til at bruge digitale medier og samtidig skal »...børnenes legende og innovative tilgang til digitale medier [...] bibeholdes« (Undervisningsministeriet, 2015).

Det er læseplanens antagelse, at børns tilgang til medier er legende og innovativ, men samtidig sættes legen i forbindelse med »...andre udviklende aktiviteter« i folkeskoleloven, dvs. at perspektivet på leg i skolen er, at leg er udvikling og skal foregå i undervisningen. Læseplanens implicite fordring er, at legen bliver et didaktisk redskab. Artiklens perspektiv på leg er et andet, fordi fokus er på børns engagement i leg med medier, og antagelsen her er, at børn ikke først og fremmest engagerer sig i leg for at lære eller udvikle bestemte kompetencer, men for at lege (Mouritsen, 1996).

Med kulturanalyse som både empirisk og teoretisk tilgang er børnenes egen leg ikke først og fremmest styret af bestemte formål som udvikling eller læring. Legeteoretiker Helle Skovbjerg siger om legens definition, at leg er »...en almenmenneskelig aktivitet med sit eget formål«, og at legen skal forstås som »...handlinger vi udfører og udøver, og som har til hensigt at skabe og bevare stemninger« (Karoff, 2013, p. 12). Når formålet med artiklen er at bidrage til viden om, hvilken rolle børns egen medieleg spiller i udviklingen af mediekompetencer, er det nødvendigt i udgangspunktet at rette opmærksomheden mod aktørperspektivet og undersøge, hvad der sker, når børn bruger medier i deres leg. På den måde vil artiklen belyse den problemstilling, der kredser om, hvordan et legekulturelt perspektiv kan bidrage til en øget forståelse af børns udvikling af *media literacy*.

Artiklens forståelse af *media literacy* ligger derfor i den britiske tradition, hvor *media literacy* i højere grad end i den amerikanske er knyttet til kulturstudier (Erstad, 2010 (2005)). Den britiske organisation Ofcom⁵ gennemgår på baggrund af to store rapporter fra 2004 litteratur om *media literacy* rettet mod hhv. børn og unge, og voksne. Ofcom vover en definition trods det forhold, at der findes mange definitioner af *media literacy*, hvor forståelsen af *media literacy* drejer sig om: »...the ability to access, understand and create communications in a variety of contexts« (Buckingham, 2004). *Media literacy* forstås

således ikke kun som en række færdigheder, man skal have for at kunne vurdere medierne kritisk som i den amerikanske tradition (Erstad, 2010 (2005)), men drejer sig om kulturelle og kommunikative kompetencer, der gør det muligt at skabe sig adgang til mediernes verden, og om at evne at forstå og analysere medierne, men altså også om at kommunikere og producere indhold (Buckingham, 2004; Erstad, 2010 (2005); Nyboe, 2009). *Media literacy* er altså en »...almen form for kulturel kompetence og noget, der udvikles i forskellige og ofte fritidsrelaterede kontekster« (Nyboe, 2009, p. 92). Det giver derfor god mening at se nærmere på børns leg med medier i børnehaveklassen.

Medieleg eller leg med medier skal i denne sammenhæng forstås som leg, hvor medier er en »råstofkilde« i legeforsker Flemming Mouritsens forståelse: »De [medier] er en råstofkilde af materiale, former og måder, som børnene overtager og omsætter til egen brug i lege og fortællinger, og de udgør en fælles referenceramme for børnene« (Mouritsen, 1996. p. 15). På den måde inkluderer Mouritsen i fortættet form både medieforskerne Margareta Rönnbergs og Kjetil Sandviks definition af medieleg. Rönnberg definerede begrebet for 30 år siden (Rönnberg, 2009) som den del af børns leg, der refererer til, drejer sig om og er inspireret af medier. 25 år senere, i 2009, uddyber Kjetil Sandvik begrebet. Han betegner Rönnbergs »medieleg« som medieleg af 1. grad: »...hvor børns mediebrug danner udgangspunkt for deres leg, forstået på den måde at medierne forsyner børnene med et reservoir af indhold såvel som af forskellige formgivningsteknikker« (Sandvik, 2009, p. 79). Samtidig tilføjer Sandvik medieleg af 2. grad som en konsekvens af, at børn leger med konkrete medieteknologier. Medieleg af 2. grad kan karakteriseres som, når »...børnenes mediebrug ikke blot giver dem et indholdsmæssigt reservoir at vælge fra [...] men hvor det er selve medieteknologien, der danner fundament for selve legen« (p. 80).

Som vi skal se, er råstoffet i børns medieleg både inspiration fra medier og medieteknologier. Samtidig rummer medielegen anslag, der kan understøtte den medielæring og -dannelse, der indgår i forståelsen af *media literacy*.

Mine etnografiske studier har derfor fundet sted blandt børn både i og uden for undervisningen på to danske folkeskoler i fem børnehaveklasser, idet undervisningssituationer og leg ikke udelukker hinanden. Studierne har især haft opmærksomheden rettet mod handlinger og situationer, hvor medier indgår og som har haft karakter af leg. Artiklens case stammer fra et seks ugers feltarbejde, hvor jeg blandt andet observerede to børns leg med kamera og computerspilsfortælling i et frikvarter på den ene skole. Jeg vil først redgøre for, hvordan casen er blevet til, og hvorfor jeg mener den i særlig grad kan være med til at belyse den problemstilling, artiklen tager op. Dernæst vil jeg analysere casen som en medieleg, der både rummer nye medier som konsolspillet *Super Mario II* til Wii og et digitalt kamera og »gamle« medier som en tegning, fortælling og en tavle. Mine analyser vil tage udgangspunkt i det helt grundlæggende spørgsmål vedrørende medielegen: Hvad sker der? Centralt i min analyse er legens refleksionsformer. Herefter vil artiklens teoripositioner, *media literacy* og legeteori, fungere som perspektivering af analysen, og afsluttende diskuteres det, hvordan et legeteoretisk perspektiv på *media literacy* kan styrke børnenes medieberedskab inden for den del af *media literacy* bevægelsen, der har fokus på feltets kreative processer og legen som nødvendige elementer for at skabe mening i nye *media literacy* praksisser (Gee, 2009; Gee, 2010; Jenkins, 2006).

Artiklen befinder sig altså i et tværdisciplinært felt, hvor uddannelsesforskning (læring, undervisning og didaktik), legeforskning (ikke-skole, leg og deltagelse) og medieforskning (teknologi, kommunikation og medialisering) griber ind i hinandens videnskabelige positioner, når børn og medier møder skolen.

Metode: et etnografisk studie med aktivt deltagerperspektiv

For at undersøge børnenes medieleg i børnehaveklassen har jeg gennemført etnografiske studier, hvor jeg har benyttet kvalitative metoder som feltarbejde, interview og deltagerobservation. Studierne er en del af et længere forløb, hvor første fase har været møder og samtaler med »gatekeepere« (Gulløv & Højlund, 2006), anden fase det omtalte seks ugers feltarbejde på to danske folkeskoler, august-september 2014, der med en helt åben »grounded« tilgang fik form som et pilotprojekt og dermed blev forberedelse til tredje og sidste fase, som også strakte sig over seks uger på de samme to folkeskoler. Artiklens fokus retter sig udelukkende mod anden fase og lægger således op til det videre arbejde med at undersøge børns medieleg i skolen.

Min analysestrategi er, som sagt, inspireret af *Grounded Theory*⁶. En Grounded Theory strategi gør det muligt at åbne feltet ved at finde svar på det helt basale spørgsmål: »Hvad foregår der?«. Grounded Theory tager udgangspunkt i et aktørperspektiv og drejer sig om at undersøge fænomenet medieleg på en måde, hvor det der opdages, fortælles og viser sig undervejs kommer til at danne grundlag for udviklingen af teori. Grounded Theory beror på konteksten. Eftersom min undersøgelse drejer sig om at anlægge et børneperspektiv på fænomenet medieleg, giver det god mening at benytte en metode, der tager udgangspunkt i et aktørperspektiv og som involverer konteksten. I anden fase udforskede jeg derfor børnenes leg med medier i skolen. De nødvendige aftaler blev truffet med ledelse og børnehaveklasseteams. Med god hjælp fra »de voksne« fik jeg samtykkeerklæringer fra samtlige forældre, efter at forældrene via hhv. »forældreintra«⁷ og et forældremøde var blevet informeret om projektet. Til at begynde med observerede jeg med fokus på børnenes leg, hvor medier på en eller anden (ikke nærmere defineret måde) indgik, og producerede både skriftlige og fotografiske feltnoter. Jeg fulgte f.eks. nogle børn i et frikvarter, der legede en »biografleg«⁸, og nogle andre, der legede, at de skulle »gennemføre baner«⁹. I undervisningen observerede jeg blandt andet interaktionen med smartboardet, når der blev blændet op for »rydde-op« sangen¹⁰ og samtlige børn straks gik i gang med oprydningen og dansede til. Undervejs lavede jeg korte interviews med børnene om deres leg med medier¹¹. Det gik ret hurtigt op for mig, at jeg var nødt til at videoptage mit feltarbejde, fordi børnene ikke kun bruger sproget, når de skal fortælle om deres medieleg, men i langt højere grad er i bevægelse og bruger kroppen, når der skal vises »saksespark«, hvordan man hopper over lava, slås, kæmper, danser osv.

For at komme endnu tættere på børnenes udøvelse af medieleg, besluttede jeg at inddrage børnene som deltagere i indsamlingen af viden¹², som »vidensmæglere«. Børnene har selvsagt en direkte adgang til deres egen leg, som det kan være svært for en voksen forsker at komme tæt på. Uddannelses- og medieforsker Jackie Marsh har arbejdet med børn som vidensmæglere (Marsh, 2012), hvor børn indsamler viden om andre børns medielege:

»One of the reasons that children are in a strong position as knowledge brokers in relation to play and media culture is that this is cultural knowledge in which they are normally steeped. It is much more difficult for adults to be as familiar with children's media texts«. (Marsh, 2012, p. 516).

Som det fremgår af citatet mener Marsh, at børns position som videnskæglere er stærk, når det drejer sig om leg og mediekultur, fordi de selv er indlejrede i den kulturelle viden. Når børn indsamler viden hos børn, er der flere fordele. Børnene mener selv, det er nemmere for dem at komme i kontakt med andre børn, og at de andre børn er langt mere villige til at fortælle om deres lege til børn, end til voksne (Marsh, 2012, p. 516). Feltet begrænses ikke af et voksenperspektiv, men suppleres af børnenes perspektiv. Børnene har adgang til viden, som den voksne ikke nødvendigvis har. Min case er et eksempel på uformel leg i et frikvarter, hvor en pige har fået overdraget mit kamera og »interviewer« en dreng, der er i gang med at tegne computerspillet *Mario II*. Casen er eksemplarisk, fordi den på én og samme tid demonstrerer, hvad »leg« drejer sig om og udforsker de medier, der indgår.

Case: Medieleg med kamera: kontekstualisering og analyse

Jeg vil i det i det følgende kontekstualisere casen, eftersom konteksten er betydningsskabende i en »grounded« tilgang til feltarbejde. Som en del af undervisningen er børnene blevet bedt om at tegne sig selv i fuld størrelse på en rulle papir på gulvet. Min opmærksomhed falder på J's tegning. Han har tegnet sig selv i et Ninja-kostume. Han fortæller, at *Ninjaskolen*¹³ er hans yndlingsfilm. Han fortæller også, at han spiller Mario, og at han har gennemført hele *Mario II* spillet¹⁴. Jeg spørger, om han vil fortælle mig om mariospillet¹⁵. Han begynder at tegne spillet, så jeg bedre kan se, hvad det er. Han har brug for flere stykker papir og finder på, at han kan lave en bog om sit spil.

Han fortæller, mens han tegner, om den onde Kong Kuba og prinsessen, der er inde i en boble, og som skal reddes. Stjernen, han har tegnet, og som er et led i redningsaktionen, skal opad. Han tegner pile for at vise, hvad vej stjernen skal. Jeg filmer, mens han tegner og fortæller. A kommer hen til bordet, hvor vi sidder. Hun spørger, om hun må lave »filme« med J¹⁶. Hun får overdraget kameraet (uden instruktioner), og det bliver begyndelsen på at inddrage børnene i min indsamling af materiale om medieleg. Hun går i gang med det samme. Filmen varer i alt fem minutter.

A: HEJ, J, hvad laver du egentlig?

J: Jeg laver Mario – og lava nu

A: Jeg kommer lige over og ser, hvad det er, du gør (A bevæger sig med kameraet rundt om bordet, så hun står ved siden af J. På vej retter hun kameraet mod en anden pige L)

A: L, du er sød i dag (close-up af L: begge griner)¹⁷

(»filmen«, 00.03-00.16)

Disse fire indledende linjer demonstrerer kompleksiteten i den leg, kameraet sætter i gang, i det øjeblik det rettes mod J. Der er i udgangspunktet to primære aktører og to primære medie-råstofkilder til legen. Det er kamerabæreren A, der bruger kameraet til at sætte en leg i gang og tegneren J, der bruger computerspillet *Mario II* som råstof i sin leg, bipersoner

inddrages vha. kameraets mulighed for at »fange« andre personer. Interviewet fungerer som en legeformel, der er med til at initiere legen. J svarer beredvilligt på spørgsmålet om, hvad han laver. Hans velvilje afspejles i, at han gentager »laver«, som tegn på, at han er med. Det fælles ved projektet forstærkes af, at A bevæger sig over ved siden af J for tilmed at se, hvad han »gør«. A følger opmærksomt med i J's *gøren* og stiller opklarende spørgsmål til hans tegneproces, og J samarbejder velvilligt. A's position som kamerabærer gør, at hun kan bestemme, hvad der skal være i fokus, men for at legen kan holdes i gang, forudsætter det et samarbejde og en gensidig forståelse og velvilje i forhold til hinandens projekter.

Undervejs inddrages bipersoner, som har betydning for, at legeprocessen holdes i gang. Sideløbende med »filmen« om J's tegneproces går L i gang med at sætte forskelligfarvede prikker på tavlen. A retter interesseret kameraet mod L og spørger:

A: L, hva' er det du står og laver herovre? Leger du, at du er Lone-lærer?

L: Jahh (tøvende)

A: Hvad skal vi så lave i klassen i dag?

L: Øhh, Det ved jeg ikk' helt endnu.

(»filmen«, 02.36-02:50)

Legen skifter et øjeblik karakter, mens »Lone-lærer-legens« potentiale udforskes. Andre indslag fungerer også som skift, hvis formål det er at holde gang i processen f.eks. en gætteleg, hvor A spørger J:

A: Hvoooooor mange piger går der her i klassen?

J: Der går ..., der går 13

A: Nej, der går 10

(»filmen«, 04.32-04.35)

Eksemplerne viser, at A er ansvarlig og styrende i processen. Hun finder på nyt, inddrager andre børn og aktiviteter og skifter fokus om nødvendigt. Derudover er der også et interessant fokus på det at lave film teknisk set, der demonstrerer et generelt kendskab til filmmediet. Allerede seksten sekunder henne i optagelsen vil A lige sikre sig, at der er lyd på. Det er der, og så fortsætter hun sine spørgsmål. Interviewet er ligeledes interessant som modus i legeprocessen, hvor interviewets centrale styringsteknologi, spørgsmålet, er en teknik, der også er med til at realisere legen.

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

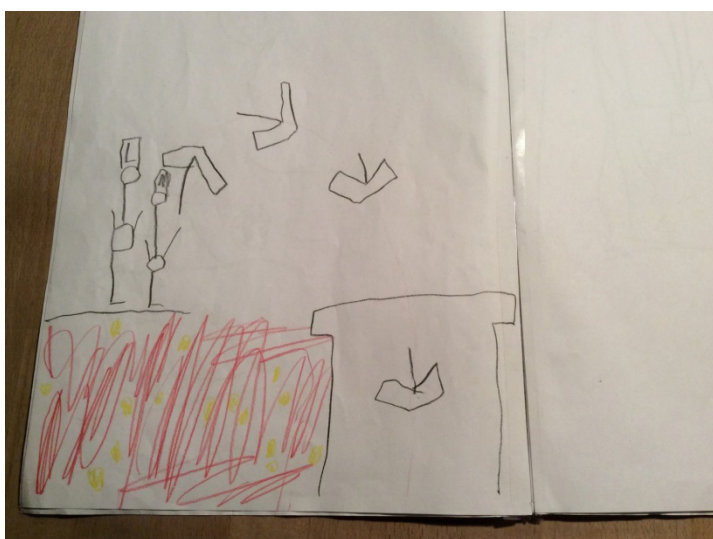
Medielegen er den overordnede ramme om al den leg, der finder sted, og som indeholder konkrete medier, referencer til medier, interaktion med medier, og inden for den ramme er det kameralegen, der via kameraets konkrete tilstedeværelse indrammer tre andre lege: en rolleleg (lone-lærer-legen), en gætteleg og den centrale tegne-spilleg, hvor legekulturen

som en æstetisk symbolsk udtryksform træder tydeligt frem i den tegnede fortælling om medieproduktet *Mario II*.

Efter at have sikret sig, der er »lyd på«, retter A kameraet mod J's tegning og påkalder sig opmærksomheden: »...se her J, må jeg lige se her. Er det dit lava?« (»filmen«, 00.30). »Se« gentages og peger dermed på, at det visuelle er lige så vigtigt som det auditive. Bevidstheden om kameraets eksterne blik og muligheden for dermed at bringe noget bestemt i fokus afspejles i A's gentagelse af »se«. Undervejs gentages »se« mange gange. I betydningen »se lige her«, »kig på mig« osv. udnytter A til fulde sin position som kamerabærer ved også at optræde som instruktør og dermed iscenesætter. Spørgsmålet bringer legen videre. J tildeles for en stund hovedrollen:

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

I denne korte sekvens præsenteres både træk fra handlingen og personer. Strukturen er eventyrets med modstandere, Kong Kuba og lavaen, en prinsesse der skal reddes, en helt, Mario og en hjælper, lillebroren Luigi. Der er fonetisk opmærksomhed på allitterationen Kong Kuba. J udtaler K'et med tryk på, hver gang han siger Kong Kuba. Sprog og fortælling er væsentlige elementer i legen, og J demonstrerer et kendskab til narrative strukturer og stilistiske troper, der knytter sig til spillet. Men samtidig reflekterer J over transformationen fra et medie til et andet. Fra spillets symbolske æstetik til tegningens. Det viser udsagnet: »...det er meningen«, hvor det er underforstået, at det i spillet går ud på, at de skal hoppe. Det vi her skal »se« er en tegning af et spil, ikke det rigtige spil og for at vise spillets bevægelsesmekanismer har J tegnet pile, der peger i retning af, hvor de skal hoppe hen. Med antropologen Gregory Batesons ord: »De handlinger, vi nu giver os af med, betegner ikke det, som de handlinger, som de står for, ville betegne« (Bateson, 2014, p. 108). J mestrer transformationens paradoks, som også er legens paradoks, nemlig, at det både er – og ikke er spillet.



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

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

Inden for og uden for billedet: interaktion med kameraet som medie

Både kamerabæreren og kameraet spiller en væsentlig rolle i den interaktion, der finder sted mellem børnene. Man kan med henvisning til Bateson sige (Bateson, 2014, p. 117), at figuren positivt forstærkes af kameraets tilstedeværelse. Det bliver tydeligt, hvad der er figur, og hvad der er grund. Grunden er baggrunden og altså det, der er uden for kameraets optik. Det betyder, at synsfeltet er afgrænset og figuren står fokuseret i forgrunden. Det er barnet, der tegner og barnet, der står ved tavlen. Kameraet udgør den imaginære linje, Bateson taler om, som markerer, at »*Budskaberne indenfor den imaginære linje er defineret som medlemmer af en klasse, i kraft af at de har fælles præmisser eller gensidig relevans. Selve rammen bliver dermed en del af præmissystemet*« (Bateson, 2014, p. 117). Det betyder, at kameraet både er den psykologiske billedramme og en del af legens præmis, hvor figurerne f.eks. skal blive inden for rammen. Der finder altså en dobbeltindramning sted. Både kameraet og legen skal som begreber involveres i vurderingen af det, der bliver sagt, vist og gjort inden for rammerne.

Man kan på den måde tale om, at *kameralegen* er rammen om præsentationen af spilbogen, og at det dermed faktisk bliver muligt for kamerabæreren at indtage en position uden for den imaginære linje og dermed træde i baggrunden. Det gør A imidlertid ikke. Hun befinder sig rigtig nok uden for kameraets imaginære linje, men placerer sig inden for legens ramme, hvor hun deltager aktivt som igangsætter og instruktør. Kameraets imaginære indramning af legen udgør kun en delmængde af legen. Kameraet bliver et legeredskab, der er med til positivt at forstærke udøvelsen af legen, hvor A behændigt bevæger sig mellem to forskellige refleksive positioner i legen: nærvær og distance. Hun er både »inde i billedet« og »ude af billedet«. På den måde skaber hun dynamik i legen, men hun demonstrerer også et vist niveau af *media literacy*. Hun er en del af billedet med sin »voice over«: »...så skal jeg se, hvordan man tegner Mario« (»filmen«, 03.36). Interaktionen medieres af kameraet, men det er A, der bestemmer, hvad der er i fokus ved konstant at henvise til synet. Det betyder ikke, at legen ophører, når kameraet peger væk fra legeren. Både L og J fortsætter ufortrødent deres leg uden for kameraets ramme.

Legens refleksionsformer

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

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

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

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

I legen er det ifølge Mouritsen muligt at »...veksle mellem flere former for rolle- eller bevidsthedspositioner« (Mouritsen, 2003 p. 192), og den anden refleksionsform drejer sig om, at man både kan være sig selv, være sin rolle og/eller iscenesætter/fortæller i legen. Som det fremgår, optræder A naturligt som iscenesætter med kameraet som redskab. Men hun optræder også som sig selv i »Lone-lærer legen«, hvor hun træder ud af rollen som instruktør/iscenesætter og spørger (i ændret og nu skeptisk tonefald): »Har du egentlig fået lov til det her?«. L svarer: »Det tror jeg, ja«. Hun er ikke helt sikker, men den positive afslutning på svaret, hendes »ja«, griber A, og i samme nu generobrer hun sin position som

instruktør: »...men L kig lige på mig« (»filmen«, 02.56-03.04). Interviewets ping-pong er ligeledes refleksiv. Da J optræder belærende ved både at fortælle og pege på de pile, han har tegnet: »...det' fordi der er nogen pile, der viser opad – ka du se det?«, fniser A og bekræfter: »Jaaa, det kan jeg godt se« (»filmen«, 01.14-01.15). Hun er med på rollelegen, hvor J er ekspert, men afslører samtidig, at hun synes J overdriver rollen ved at optræde belærende. Hun spiller rollen som både interviewer og som sig selv. Fniset undergraver samtidig alvoren eller selvhøjtideligheden i J's performance – og er et godt eksempel på, hvordan legen er et øverum for kommunikationsformer, hvor både det fiktive og det sociale rum skal fungere.

De skiftende rollepositioner og de skift, der er i legens temaer, giver indtryk af en usammenhængende, springende og lettere kaotisk leg. Men der er mening med al den leg, der hvirvles op: »Det er et karakteristisk træk ved børns udtryksformer, at forholdet til materialet og forarbejdelsen spiller en vigtig rolle« (Mouritsen, 2003 p. 195), og det er vigtigt i den tredje refleksionsform, der drejer sig om æstetisk refleksivitet. Det kommer bl.a. til udtryk i A's udtalte bevidsthed om kvalitet i filmen, da hun siger til J: »Du skal lige gå lidt tilbage – du skal ikk' følge efter for så får jeg et bedre billede« (»filmen«, 01.39). Lidt senere, da hun ganske kort vender kameraet mod forskeren, tilføjer hun: »Det er smart, der kommer lidt flere med i filmen. L, dig og J« (»filmen«, 02.14). A's refleksion over, hvordan man kan få lavet en god film, ligger implicit i hendes udsagn og er et udtryk for en æstetisk refleksivitet, der spiller en væsentlig rolle i legen. Det er tydeligt, at »...æstetiske metoder og teknikker ligger som et lager i legekulturen, der tilegnes af de enkelte børn og indlejres som beredskab af virtuelle færdigheder, der aktiveres i den aktuelle leg« (Mouritsen, 2003 p. 195). Kameraets tilstedeværelse i legen sætter A's viden om film i spil. A's beredskab, forstået som den viden, erfaring og færdigheder, hun har tilegnet sig, og som hun er i stand til at omsætte med æstetiske metoder og teknikker, aktiveres i legen. På den måde kan man med Mouritsens ord sige, at hun forholder sig til filmens »æstetiske realisering« ved at have fokus på »et bedre billede«, og hvad der er »smart«.

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

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

Diskussion af hvad legeteori kan bidrage med til forståelsen af Media literacy

Noget kunne tyde på, at en medierig legekultur i skolen kan fremmes ved at anlægge et legekulturelt perspektiv på leg. I min analyse er det blevet tydeligt, at børnene bruger legen som øverum. A prøver sig frem som filmtekniker: »Er der lyd på?«, »...hvor slukker jeg?«. Hun har fokus på medieproduktets kvalitet, »bedre billede« og får lyst til at eksperimentere videre. Hun siger til J: »Når du har tegnet Mario færdig, kan vi oss' lave der er flere med i filmen«. Hun har et »medieberedskab«, som hun bringer ind i legen og som hun øver sig med, men hun eksperimenterer sig også frem til ny viden om f.eks. kameraets funktioner.

J's viden om computerspil gør ham i stand til at transformere spillet til en tegnet bog om spillet. Det er i processen, at han finder på, hvordan det bedst gøres, når han f.eks. indsætter pile for at vise, hvor spillets karakterer skal bevæge sig hen. Både transformationsprocessen og film-interviewprocessen i legen vidner, som vi har set, om både mediekompetencer, medierefleksivitet og mediekreativitet. Tilgangen til legen er innovativ og lærende. Mouritsens vigtige pointe demonstreres også her: børnene leger ikke for at lære, men lærer sig gerne bestemte teknikker, metoder og tilegner sig også gerne viden for at kunne lege – for at kunne »være med«. Én af legens vigtigste præmisser er at »være med«, og den deltagelsesdimension er helt central, fordi den åbner for fællesskaber på mange niveauer, både sociale -, praksis- og vidensfællesskaber, hvor samarbejdende processer, læreprocesser og kreative processer foregår. Flemming Mouritsen bestemmer legekulturen (Mouritsen, 1996) som uformelle sociale netværk, der for det første afhænger af deltagelse (man er med), for det andet af udøvelse (man gør noget, den har performativ karakter), og for det tredje af færdigheder (man kan noget). Legekulturen karakteriseres således i lighed med den treleddede definition af *media literacy*, ved at have med deltagelse, udøvelse og færdigheder at gøre.

Som lærings- og dannelsesbegreb behandles *media literacy* også i en nordisk sammenhæng som en treleddet størrelse: »Leading researchers in the field often use the following trichotomy: *media literacy implies having access to the media, understanding the media and creating/expressing oneself using the media*« (Carlsson). Men adgang til, forståelse for samt den kreative og ekspressive del af *media literacy* inviterer til en sammenligning med de præmisser, der er for leg.

Som nævnt har børnene i mit projekt og ifølge rapporten *Young Children (0-8) and Digital Technology* adgang til medier. Adgang til medier må være en forudsætning for deltagelse i medieleg. Børnene gør noget med medier og demonstrerer samtidig nogle færdigheder. Deres udøvelse og færdigheder gør dem ikke automatisk *media literate*, men mine analyser af legens refleksionsformer viser, at deres legekulturelle »gøren og kunnen« bringer dem forståelse for medier qua deres kreative, ekspressive og æstetiske legeprocesser. Det er samtidig en væsentlig pointe, at legen ikke kun skal konceptualiseres i en diskurs, der har med udvikling og læring at gøre. Det vil, ifølge legeforskeren Brian Sutton-Smith, være en reduktion af forståelsen af børns leg kun at forstå den som forberedelse til »det virkelige liv«. Hvis man konstruerer en forståelse af leg som udvikling eller læring, vil det automatisk overlade definitionsmagten af børns leg til voksne, og sådanne teorier giver grobund for en rationalisering af den voksne styring og strukturering af børns leg, hvor voksne enten stimulerer legen, forhandler den, udelukker den eller fremmer begrænsede former for leg (Sutton-Smith, 1997, p. 97). Der er altså brug for en afbalancering af børns medieleg og en »skolet« idé om *media literacy*.

Media literacy – i et legekulturelt perspektiv

Medieforsker Kirsten Drotner og uddannelses- og medieforsker Ola Erstad peger da også på en kløft mellem skolen og hjemmet (Drotner & Erstad, 2012), når det drejer sig om forståelsen af *media literacy*. Denne kløft kan ses som et forhold, der også afspejles transdisciplinært, fordi der er videnskabelig tradition for at adskille disciplinerne uddannelse og medier. Drotner og Erstad skriver om nødvendigheden af at bygge bro over den kløft, hvor medievidenskab og uddannelsesvidenskab er positioneret på hver sin side.

De peger i artiklen på, at forholdet mellem medier og læring har brug for »nyt land« for at skabe sammenhæng mellem viden og erfaringer i et bredere perspektiv. I den proces er det nødvendigt at udforske en position, hvor det er den, der skal lære noget, der er i centrum. I dette tilfælde er det børnehaveklassebørnene og dermed et børneperspektiv, der anlægges på fænomenet *media literacy*. Det involverer leg, fordi legen rummer både børneperspektivet, medier og læring. Det vil sige, at netop et legeteoretisk perspektiv på medier og læring kan fungerer som svaret på spørgsmålet om, hvordan man kan bygge bro mellem den kløft, der er mellem børns »hjemmelavede« medieberedskab og skolens *media literacy*. Børnene møder skolen, som vi har set, med et medieberedskab, der ikke nødvendigvis suppleres eller styrkes af en »skolet« tilgang til medier.

Uddannelsesforsker Guy Merchant, der skriver om »Literacy and new media« (Merchant, 2013), mener, at børn og unge »læser« de nye medier på måder, som ikke kun har med skriftlighed og læsning at gøre. Det må særlig være tilfældet for de 6-7 årige, der er på vej »ind i alfabetet«. Han kommer frem til, at en »skolet literacy« (Merchant, p. 158) ikke nødvendigvis matcher børns brede tilgang til nye medier. Faktisk foreslår han, at den skolede literacy er for snæver, fordi den stadig baserer sig på en høj grad af skriftlighed. Han viser, med en analyse af *Trashmaster*¹⁸ (GTA IV inspireret fanfilm), at emner, der forbindes med digitale medier, er vigtige i de literacy praksisser, de benytter. Det drejer sig ifølge Merchant om emner som: multimodalitet, lingvistisk innovation, »re-mix«, legende tilstande, deltagelse og forbundethed (Merchant, 2012. p. 146).

De nye literacy-praksisser, som børn og unge er involveret i via de nye medier, fører til uformel læring (Merchant, p. 147). De emner, Merchant peger ud som særligt centrale i en *media literacy* sammenhæng, finder man også hos andre uddannelses- og medieforskere. Bevægelsen mod deltagelsespositionen peger på en transformation, som har fundet sted i forhold til mediebrugeren i løbet af de sidste 10-20 år, hvor såkaldt almindelige mennesker, der tidligere blev betegnet som forbrugere, i dag skaber deres egne medieprodukter og tilmed ifølge medieforsker James Paul Gee er i stand til at tage konkurrencen op med professionelle og virksomheder (Gee, 2010, p. 34). I børnehaveklassen er de, som vi har set, langt fra på niveau med professionelle og virksomheder, men de øver sig, når de skaber medieprodukter sammen med andre. En anden vigtig generel udvikling i denne sammenhæng er, at de såkaldt almindelige brugere af internettet er involveret i kreative processer, hvor de skaber nye former for medietekster ved hjælp af kreative »re-mixing« og redigeringsteknikker (ibid.).

Det interessante er altså den kreative dimension, hvor man mikser og redigerer alle mulige slags tekst på multiple måder med multiple medier. Det er præcis den dimension, medieforsker Henry Jenkins peger på, når han skriver om en tiltagende konvergens mellem afsender og modtager, hvor mening og betydning dukker op i et samarbejde, hvor almindelige mennesker »samler«, afprøver og genbruger medietekster i det, Jenkins kalder

videndelingsfællesskaber (Jenkins, 2006). At børnene i mit eksempel er involveret i kreative »re-mixing« processer, hvor de sammen skaber mening og deler viden, fremgår tydeligt i både film-interviewprocessen og tegne-spilbogsprocessen. Deltagelseskulturen fremmes i disse kreative og samarbejdende videndelingsfællesskaber, og deltagelse i legen er, som jeg indledte med at sige, et eksistentielt forhold, der matcher lysten til deltagelse i andre af livets vigtige processer.

I børnehaveklassen kunne man derfor med fordel have fokus rettet mod alle de muligheder, der er for at deltage, lege og indgå i kreative processer og udvikle kulturelle og sociale kompetencer samtidig med, at det vil give plads til en udvikling og konceptualisering af *media literacy* med fokus på leg, samarbejds- og videndelingsfællesskaber, hvor kreative re-mixing processer indgår sammen med nye medier.

Afslutning – styrket beredskab

Media literacy blev indledningsvist defineret som en treleddet størrelse, hvor det tredje led har med udtryksformer at gøre. Det er den del, hvor deltagelse, interaktion og kreative processer er centrale. Legen hører også til her, men nævnes både hos Merchant og Jenkins som et redskab til læring (Jenkins, 2009, p. 35; Merchant, 2013, p. 146). Gee forholder sig ikke teoretisk til leg (Gee, 2009).

Som vi har set, tilføjer et legeteoretisk perspektiv på *media literacy* en mulighed for at styrke børnenes medieberedskab. Det er en pointe hos antropologen Kirsten Hastrup, at vi møder verden: »...med et særligt beredskab, som man kan vælge at kalde kultur, og som ikke alene begrænser, men også åbner verden« (Hastrup, 2007, p. 14).

Børn møder altså skoleverdenen med et legeskulturelt medieberedskab og med muligheden for, at dette beredskab kan åbne verden for dem. Derfor kan man sige, at en styrket indsats for at understøtte børns medielegeskultur i skolen formodentlig vil styrke deres beredskab i forhold til at møde den medieverden – eller den verden af medier, der ligger både i og udenfor skolen. Et legeskulturelt perspektiv på leg vil gøre det muligt at nuancere forståelsen af børns medieleg. Et alt for ensidigt fokus på læring, hvor perspektivet er, at leg er redskab for læring og udvikling, sådan som styringsdokumenterne for børnehaveklassen dikterer, kan betyde, at legen i alt for høj grad vil blive voksenstyret og dermed begrænset af voksnes manglende viden, erfaring og færdigheder, når det drejer sig om medier.

Min case viser først og fremmest, hvor avanceret en kyndighed og refleksivitet børn kan udvise i deres medieleg, og at der ligger enorme ressourcer, der fortjener at blive forløst og udforsket yderligere, så voksne får en bredere og dybere indsigt i det medieberedskab, børnene har i skolen, og som vil kunne involveres i udviklingen af *media literacy*.

Min forskningsmetodes aktive deltagerperspektiv viser medielegens kompleksitet, dynamik og muligheder, men nok så væsentligt peges der på vigtigheden af at inddrage børnene i udforskningen af de lege- og læreprocesser, der kan danne baggrund for en videreudvikling af skolens lege- og læringskultur.

Noter

1. Betegnelsen *media literacy* bruges ikke meget i en dansk sammenhæng. Det kan oversættes med mediekompetencer og –dannelse eller mediekyndighed.
2. I artiklen benyttes konsekvent »børnehaveklasse«, fordi det er den betegnelse styringsdokumenterne anvender. Termen »børn« benyttes frem for elever af samme grund. »Børn« er også den betegnelse, både voksne og børn bruger ifølge mine empiriske data.
3. Rapporten (Chaudron, 2015): *Young Children (0-8) and digital Technology. A qualitative explorative study across seven countries* (2015) understøtter mine observationer. Børnene kommer generelt fra »medierige hjem« og har et godt kendskab til digitale medier.
4. PS4, Xbox, Wii, Nintendo er dem, der især optræder i denne sammenhæng.
5. Ofcom står for »Independent regulator and competition authority for the UK communications industries«.
6. Charmaz, K. (2014). *Constructing. Grounded Theory*. London: Sage. Og: Guvå, G. & Hyllander, I. (2003). *Grounded Theory – et teorigenererende forskningsperspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
7. Skolernes interne informations- og kommunikationsteknologi.
8. Inspireret af en folder der var blevet omdelt til alle børn om biograffilm.
9. Tydeligvis inspireret af computerspil.
10. Sebastian Klein og Louise Hart (2009): »Ryd op«. Album: *Hulter til bulter*. Sony Music.
11. Jeg gennemførte tyve interviews med børn om medier.
12. Der foreligger syv videooptagelser, hvor børn interviewer børn.
13. Hvad det præcis er for en film er uklart. Men ninjafiguren er tegnet som en sortklædt »klassisk« ninja (af japansk oprindelse).
14. Feltdagbog: den 2. sep. 13.05-14.00.
15. Feltdagbog: den 2. sep. SFO-tid: 14-15.
16. Uddrag fra videooptagelse.
17. Citater fra »filmen« stammer fra transskription.
18. https://www.youtube.com/watch?v=Piu8_SBYlo (2010).

Referencer

- Bateson, G. (2014). Mentale systemers økologi. En teori om leg og fantasi. I: Karoff & Jessen. *Tekster om leg*. København, Akademisk Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Buckingham, D. (2004). *The Media Literacy of Children and Young People. A review of the research literature on behalf of Ofcom*: Ofcom (www.ofcom.org.uk).
- Carlsson, U. *What is media and information literacy*. Retrieved from http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/kapitel-pdf/232_what_is_media.pdf
- Chaudron, S. (2015). *Young Children (0-8) and Digital Technology, a qualitative exploratory study*. Retrieved from Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Drotner, K., & Erstad, O. (2012). Inclusive Media Literacies: Interlacing Media Studies and Education Studies. *International Journal of Learning and Media*, 4(2), 19-31.
- Erstad, O. (2010 (2005)). *Digitalkompetanse i skolen* (2. utgave ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Gee, J. P. (2009). A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology. *James Paul Gee*. <http://www.jamespaulgee.com/node/6> Retrieved from <http://www.jamespaulgee.com/node/6>
- Gee, J. P. (2010). *New digital media and learning as an emerging area and »worked examples” as one way forward*. Cambridge: MIT Press.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2006). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*: MIT Press.
- Karoff, H. S. (2013). *Om leg. Legens medier, praktikker og stemninger*. København: Akademisk Forlag.
- Marsh, J. (2012, 04 05). Children as knowledge brokers of playground and rhymes in the new media age. *Childhood. A Journal of Global Child Research*, 508-522.
- Merchant, G. (2013, December 17). The Trashmaster: literacy and new media. *Language and Education*, 27, 144-160.
- Ministeriet for Børn, Integration og Sociale Forhold. (2015a). Dagtilbudsloven. www.retsinformation.dk. <https://www.retsinformation.dk/forms/ro710.aspx?id=167441> Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/forms/ro710.aspx?id=167441>
- Ministeriet for Børn, Integration og Sociale Forhold. (2015b). Folkeskoleloven. *Retsinformation*. <https://www.retsinformation.dk/Forms/ro710.aspx?id=163970> Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/ro710.aspx?id=163970>
- Mouritsen, F. (1996). *Legeskultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Mouritsen, F. (2003). Æstetisk refleksivitet og refleksionstyper i børns former for narrative udtryk og leg. In J. W. Gleerup, Finn Wiedemann (red.), *Pædagogisk forskning og udvikling*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Nyboe, L. (2009). *Digital dannelse. børns og unges mediebrug og -læring inden for og uden for institutionerne*. København: Frydenlund.
- Rönnerberg, M. (2009, Januar). Medieleg. Del 1: Et forsøg på begrebsudredning. *Tidsskrift for børne- & ungdomskultur Nummer 53*, 49-62. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Sandvik, K. (2009, Januar). Medieleg af 1. og 2. grad. *Tidsskrift for børne- & ungdomskultur. Nummer 53*, 75-86. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet. (2015). Læseplan for børnehaveklassen. www.emu.dk. http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20b%C3%B8rnehaveklassen_o.pdf Retrieved from http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20b%C3%B8rnehaveklassen_o.pdf

Helle Hovgaard Jørgensen, lektor, University College Lillebælt & ph.d.-studerende, Syddansk Universitet. Mag.art. Litteraturvidenskab og Master i Børne- og ungdomskultur. hhj@sdu.dk

