

1981.

Sjette og syvende uformelle tilbagemeldingsrapporter om småbørns-TV  
21.4.80-4.5.80. RUC 1980.

G. Heinsohn og B.M.C. Knieper: Børnehaven og legepædagogik. Rhodos 1978.

U. Holtkamp-Osterkamp: Grundlagen der psychologischen motivationsforschung  
2. Campus Verlag 1976.

L. Højbjerg: TV - teori og analyse. Sekvens. C.A. Reitzels boghandel A/S  
1980.

Socialforskningsinstituttet 1975: Levevilkår i Danmark.

## ERFARING, INDLÆRING OG IDENTIFIKATION. OVERVEJELSER OMKRING BØRN OG TV

Af Peter Larsen

We know that children enjoy  
many programmes even though  
they may not understand  
everything in them.

Cecilia v. Feilitzen

Siden den allertidligste massekommunikationsforsknings dage har forholdet mellem børn og medier været et centralt tema, og litteraturen om emnet er da også efterhånden blevet utroligt omfattende. Selv hvis man begrænser sig til kun at se på nordiske publikationer om emnet Børn og TV indenfor de seneste 10 år, er området stadig helt overvældende og uoverskueligt. Der foreligger en umådelig mængde bøger og artikler, sædvanligvis skrevet af forfattere med baggrund i forskellige pædagogiske miljøer, f.eks. omkring børnehaveseminarier, lærerhøjskoler o.l. Nok så væsentlige er imidlertid de undersøgelser, der kontinuerligt foretages indenfor de nordiske TV-institutioners egne forskningsafdelinger. Disse undersøgelser foreligger rapporteret og sammenfattet i en række publikationer fra de senere år.

De svenske bidrag er kvantitativt dominerende, men med hensyn til forskningsstrategi og referencerammer adskiller de sig ikke væsentligt fra de andre nordiske bidrag. Udgangspunktet for de følgende overvejelser over emnet 'Børn og TV' er en læsning af den slags publikationer. Hensigten er at pege på nogle problemer, der rejser sig i forhold til de underliggende teoretiske referencerammer. Eftersom sigtet med artiklen er det forholdsvis generelle at trække nogle gennemgående tendenser op, diskuteres der ikke detaillert i forhold til enkelte undersøgelser, - der henvises i stedet én gang for alle til den afsluttende litteraturnote, hvor den vigtigste litteratur er omtalt.

## Seervaner og effekter

Grundlaget for den 'offentlige' forskning omkring børn og TV er de løbende empiriske seerundersøgelser. På baggrund af disse tegnes der i forskningsinstitutionernes publikationer et detailleret billede af børnepublikummets seervaner i deres korrelation med alder, socialbaggrund o.l., - et billede som nok opviser diverse særtræk, men som i tendensen ikke adskiller sig fra resultaterne af tilsvarende undersøgelser overalt i den vestlige verden.

Institutionerne foretager desuden en række undersøgelser, der går videre end den blotte seerregistrering. Den empiriske massekommunikationsforsknings-traditionelle stimulus-respons-model for forholdet mellem medie og modtager er her på det teoretiske plan forladt til fordel for en mere nuanceret forståelse af mediet som ét element i et komplekst fletværk af sociale relationer. Men som overalt indenfor den empirisk orienterede medieforskning er det stadig forbundet med betydelige tekniske problemer at omsætte en sådan forståelse i relevante forskningsprogrammer. Og de officielle undersøgelser er da også domineret af forholdsvis traditionelt anlagte effekt-målinger. For en overordnet betragtning falder disse i tre grupper: Man måler TV's indflydelse på børneseernes aktivitet og videnstilegnelse, og man måler - men i meget mindre omfang og med betydelig usikkerhed - indflydelsen på normer og holdninger. For alle tre grupper vedkommende gælder det, at undersøgelserne overvejende er knyttet til enkelte TV-udsendelser fremfor til bredere sendeflader, og at det fortrinsvis er kortsigtseffekter, der måles.

Det er naturligvis ikke blot af undersøgelsestekniske grunde, at disse typer af målinger er de dominerende. Det er også fordi de skønnes væsentlige. Den erkendelsesinteresse, der er styrende for undersøgelserne, har - ikke overraskende - en snæver sammenhæng med institutionernes udsendelsespraksis på børnefeltet. Et dansk eksempel kan belyse dette forhold:

### Indlæring og erfaringsdannelse

Den danske Børne- og Ungdomsafdeling er omfattet af de 'Almindelige retningslinier for programvirksomheden i DR' fra 1977, og har således ikke

nogen specielt formuleret ramme om sin praksis. Derimod foreligger der en slags halvofficiel hensigtserklæring i form af et notat, udarbejdet af Børne- og Ungdomsudvalget i 1976. Udvalget, der er nedsat af Radiorådet, har rådgivende funktioner overfor afdelingen. Dets notat er blevet til i samarbejde med afdelingen selv og opfattes almindeligvis som repræsentativt for dominerende synspunkter i denne.

Ser man på notatets formuleringer om programvirksomheden for publikumsgruppen småbørn (3-6 år) kan man konstatere, at der som en generel målsætning anføres nogle meget brede, abstrakte overvejelser, hvor udsendelserne ses som støttende og hjælpende i forhold til en række udviklingsområder: "Udsendelserne skal gennem deres indhold støtte og stimulere barnets følelsesmæssige sociale, sproglige og forstandsmæssige udvikling, og de skal hjælpe barnet til at kende sig selv fysisk og psykisk. Udsendelserne skal understøtte barnets fantasi og inspirere til selvstændig aktivitet."

I de dele af notatet, hvor denne målestok søges udmøntet i retningslinier for programvirksomheden, sker der imidlertid en interessant forskydning. Alle målsætningens forskellige støtteområder nævnes for så vidt, men når der mere direkte formuleres en programpolitik, drejer det sig på den ene side om forskellige former for (især kropslig) aktivisering af børneseeren, på den anden side om noget der bedst kan sammenfattes som erfaringsudvidelse. Og i den følgende beskrivelse af mulige programformer forekommer de mest præcise formuleringer i forbindelse med overvejelser om begrebet indlæring. Den brede indledende målsætning afløses således gennem teksten af den mere præcise opfattelse, at TV (og radio) gennem forskellige indlæringsprocesser kan udvide førskolebarnets erfaringer på en række områder: Gennem aktivitetsprogrammer kan man udvikle erfaringen om den egne krop, og gennem andre programmer kan man fortælle om omverdenen, om naturen, miljøet, men også om sociale forhold, konflikter og omgangsformer.

Betragter man B&U's TV-programmer for småbørn over en længere periode, er det ikke vanskeligt at se forbindelsen tilbage til notatets synspunkter. 'Rytmik'-udsendelser spiller en væsentlig rolle, men langt den største del af sendefladen er optaget af udsendelser, der for en umiddelbar betragtning

sigter mod erfaringsudvidelse gennem indlæring. Udsendelserne indeholder naturligvis også meget andet, - ligesom notatet også taler om meget andet, - men det afgørende i denne sammenhæng er, at afdelingens forståelse af den egne praksis er mest detaljeret og præcis netop på indlæringsområdet. Der er her blot tale om et eksempel, for dansk børne-TV adskiller sig i denne henseende ikke fra de nordiske søsterinstitutioner: såvel den faktiske programpraksis som de bagvedliggende hensigter opviser flere lighedstræk end forskelle. Og for at vende tilbage til institutionernes forskning på børneområdet: Eftersom børneafdelingerne selv er orienteret mod erfaringsudvidelse gennem indlæring, er det ikke mærkeligt, at de forskellige forskningsafdelinger prioriterer undersøgelser om enkelte udsendelsers indflydelse på aktivitet og videnstilegnelse meget højt, frem for at kaste sig ud i betydeligt vanskeligere forskningsprojekter.

### **Udviklingspsykologien som referenceramme**

Institutionernes undersøgelser er påfaldende teoriløse. De er naturligvis orienteret snævert mod registrering af seervaner og forholdsvis simple effektforhold, men resultaterne føjes uhyre sjældent ind i mere omfattende forklaringsrammer, ligesom de sjældent giver anledning til opstilling af bredere hypoteser. Hypotesedannelsen er sædvanligvis enten præget af common-sense-agtige forestillinger om feltet, eller også er de af helt 'lokal' karakter, knyttet direkte til den enkelte undersøgelses isolerede problemstilling. Og det til trods for at den generelle ramme omkring de allerfleste undersøgelser som nævnt er en opfattelse af, at TV-kiggeriet ikke kan studeres løsrevet fra en mere total betragtning af den sociale situation, det indgår i.

Kun på ét område kan man iagttage en tendens til at inddrage bredere teoridannelser, og dette er - ikke overraskende - knyttet til den bagvedliggende institutionelle erkendelsesinteresse: Eftersom den konkrete udsendelsespraksis er baseret på erfaringsudvidelse gennem indlæring, bliver selve indlæringsprocessen et såvel praktisk som teoretisk problem. Undersøgelserne registrerer gang på gang misforhold mellem producenternes ideelle hensigter og forventninger - og så de faktiske effekter. Og for at forklare sådanne

misforhold går man i to retninger: dels tilbage til udsendelserne, dels ud mod publikumsgruppen. Misforholdene ses som forårsaget af en 'forkert' indlæringsstrategi, og 'forkert' vil i denne sammenhæng sige 'forkert' i forhold til modtagergruppens psykiske beredskab. For at gøre udsendelserne 'rigtige' indenfor denne forståelsesramme, er det nødvendigt at støtte sig på almene psykologiske teorier om bevidsthedsdannelsen hos børn, og det skal samtidig være teorier, der meget direkte kan være retningsgivende for den pædagogiske praksis, dvs. teorier som både er deskriptive og pædagogisk orienterede.

De teoridannelser, man vender sig imod, er forskellige varianter af udviklingspsykologien, og i langt de fleste tilfælde er det Jean Piagets arbejder, der inddrages. (I parentes skal det bemærkes, at piagetske synspunkter også spiller en vigtig rolle i størstedelen af den nordiske litteratur om børn og TV, som er skrevet udenfor institutionerne selv, - men denne vil ikke blive inddraget i det følgende). Anvendelsen af Piaget er meget svingende. I visse sammenhænge arbejder man f.eks. eksplicit på grundlag af hans aldersinddelinger og fasebeskrivelser, men normalt ligger nogle af hans synspunkter blot som en slags implicit referenceramme, som en slags 'common knowledge' under undersøgelserne og deres forklaringer. At dele af hans arbejder på denne måde er blevet 'sunket kulturgods' i disse sammenhænge, er ikke så underligt: Hans arbejder har haft et massivt gennemslag i nordiske pædagogkredse gennem de sidste 20 år, dvs. i miljøer der udgør det intellektuelle og sociale bagland for TV-institutionernes børnemedarbejdere.

Anvendelsen af udviklingspsykologiske teorier eller af piagetsk common knowledge er under alle omstændigheder temmelig ad-hoc-præget, bestemt af den bagvedliggende, begrænsede erkendelsesinteresse, og det rejser en række problemer: For det første er tilegnelsen af teoridannelserne stærkt selektiv, hvilket medfører at en række pointer i forhold til TV-mediet og den konkrete udsendelsespraksis henligger uudviklet. For det andet fører den selektive tilegnelse ofte til fejlagtige konklusioner: enkelte isolerede dele af teorierne anvendes som argumenter for bestemte praktiske løsninger, som i virkeligheden kun er ideologisk begrundede. Og for det tredje søges teorierne overført på områder, hvor de ikke har gyldighed: den piagetske variant af udviklingspsykologien er et meget væsentligt bidrag til børnepsykologien, men den er

begrænset, kun fuldt udviklet omkring hvad man bredt kunne kalde det kognitive område. Disse forskellige problemer vil blive taget op i det følgende, men først en kort skitse over nogle udviklingspsykologiske grundsynspunkter.

### **Førskolebarnets kognitive udvikling**

Den 3-6 årige afgrænser sig på den ene side nedadtil mod spædbarnet, hvis højeste bevidsthedsytringer fremtræder som konkrete motoriske handlinger i den ydre verden, - og på den anden side opadtil mod skolebarnet, der behersker alle de basale bevidsthedsfunktioner, som også er karakteristiske for det voksne individ. I forløbet fra spædbarn til voksen er førskolefasen fundamental. I løbet af ganske få år bevæger barnet sig fra en situation, hvor det i stigende omfang er i stand til at bemestre den umiddelbare, nærværende omverden gennem konkrete ydre handlinger, - frem mod en situation, hvor det behersker virkeligheden både gennem fortsatte motoriske behandlinger og gennem et indre, symbolsk arbejde. Afgørende i dette forløb er udviklingen af den symbolske funktion, herunder sprogtilegnelsen.

Når barnet efterhånden lærer at foretage indre, symbolske handlinger, frigøres det fra her-nu-realiteten. Det bliver gennem førskolealderen i stand til at opfatte tidsligt og rumligt adskilte begivenheder som helheder, - dvs. det lærer at tænke og opleve sammenhænge mellem før og nu, og mellem det fjerne og det nære. Det bliver i stand til at overveje handlingsmuligheder uden at være tvunget til at udføre de konkrete handlinger for at se resultatet, - dvs. det lærer at tænke og opleve sammenhænge mellem nutid og fremtid, mellem det nærværende og det mulige på baggrund af tidligere erfaringer. I denne fase bliver barnet en del af det sociale fællesskab, idet det erhverver sig sproget, men også andre basale sociale symbolformer som f.eks. billed- og gestussprog.

I forhold til skolebarnet og det voksne individ tænker og oplever førskolebarnet imidlertid på en særlig måde. Selvom det er i stand til at foretage indre, symbolske operationer med virkelighedselementer frem for blot at handle i omverdenen, er disse operationer dog stadig meget snævert forbundet med

konkrete, ydre handlinger. Man kan karakterisere den indre symbolaktivitet i denne fase som mentale eksperimenter, - som eksperimenterende gentagelser, imitationer af konkrete handlinger og begivenheder, barnet selv har foretaget eller deltaget i. Denne symbolaktivitet er ikke systematiseret og begrebsligt styret, men konkret og ekstremt realistisk: barnet kan ikke overskride de grænser, som sættes af dets egne konkrete erfaringer, - og omvendt jo flere konkrete erfaringer, barnet gør, jo mere kompleks bliver dets symbolaktivitet.

Man har kaldt barnets symbolaktivitet i denne fase for egocentrisk, fordi det har vanskeligt ved at overskride sin egen person og sætte sig i andres sted. Det kan ikke se sit synspunkt som ét blandt mange, både i konkret og overført betydning. Og det føler sig derfor ikke tvunget til at argumentere for dets eget ræsonnement, ligesom det kun vanskeligt kan gentage et sådant. Som mange af de følgende særtræk ved bevidsthedslivet i denne fase opløses dette efterhånden gennem social interaktion, f.eks. gennem ustandselige erfarings-sammenstød mellem barnet og andre, børn såvel som voksne.

Mere generelt kan man sige, at symbolaktiviteterne er centrerede. Førskolebarnet udvælger bestemte, iøjnefaldende egenskaber ved de fænomener, det bearbejder, men overser andre, som måske er mere relevante. Dette fører til fejlagtige ræsonnementer. Det er ikke i stand til at decentrere, dvs. inddrage sådanne træk ved fænomenerne, som kunne nuancere det foretagne ræsonnement. Barnet er i denne fase bundet til fænomenernes umiddelbare sammenhænge, til virkelighedens konkrete, overfladiske fremtræden. Dette medfører bl.a. at symbolaktiviteten er bundet til statiske tilstande. I denne fase lærer barnet som nævnt at sammenfatte adskilte tidslige og rumlige elementer, men generelt har det vanskeligt ved at fastholde længere forløb i bevidstheden, hvis disse er bundet sammen af logiske og kausale forbindelser. Og fordi symbolaktiviteten bevæger sig frem fra konkrethed til konkrethed, tenderer barnet mod at foretage blotte associerende sammenføjninger fremfor logiske og kausale. De nævnte særtræk er centrale for førskolebarnets symbolaktivitet, dets tænkning om verden, men de er samtidig også styrende for den umiddelbare sansning, dets oplevelse af verden.



I udviklingen frem mod 6-7-årsalderen opløses disse særtræk, og det drivende i denne proces er som nævnt den sociale interaktion, barnets samtaler, lege, skænderier osv. med børn og voksne, ligesom også de fortsatte konkrete erfaringer i det umiddelbare sociale miljø spiller en afgørende rolle. Børn der lever i miljøer med høj social interaktion og med mulighed for at gøre mange, forskelligartede erfaringer kommer hurtigere gennem denne fase og afvikler de nævnte særtræk mere fuldkomment end andre.

Der ligger to forhold her: For det første sætter førskolebarnets kognitive apparat nogle afgørende rammer for oplevelsen af virkeligheden og dermed for erfaringsdannelsen. For det andet er udviklingen af det kognitive apparat og dermed afviklingen af de nævnt særtræk snævert bundet til den konkrete erfaringsdannelse. Der er således tale om en kompleks gensidig relation, hvor udviklingen på begge sider kan fremskyndes eller hæmmes: En udvidelse af erfaringsstoffet er mulig, hvis de opgaver der stilles det kognitive apparat ikke overstiger dets muligheder, og omvendt kan den kognitive udvikling kun ske gennem en fortsat erfaringsdannelse. Denne tilsyneladende lukkede cirkel er ikke statisk i virkeligheden. Dynamikken kommer ind fordi barnets psykiske apparat nok assimilerer, dvs. foretager en stadig indordning af det fremmede under velkendte kategorier, men samtidig også akkomoderer: på afgørende punkter i udviklingen sker der en først tilfældig, men senere mere og mere styret tilpasning af det kognitive apparat til de virkelighedsforhold, der ikke umiddelbart lader sig assimilere.

### **TV som ydre mentalt eksperiment**

Det er ikke tilfældigt, at erfaringsudvidelse og indlæring står centralt i overvejelserne omkring børn og TV, for TV har som medium nogle egenskaber, der gør det til et yderst virksomt redskab i indlæringsammenhænge.

Når den voksne fortæller førskolebarnet om den virkelighed, der ikke kan erfares konkret, her og nu, skal barnet forholde sig til en symbolsk formidlet, en sprogliggjort erfaring. Det skal omsætte den voksnes tale til indre billeder, og derigennem udvide sine egne erfaringer og nuancere sin tænkning. Denne form for middelbar erfaringsdannelse er snævert knyttet til sprogudviklingen

og forudsætter en stadig, høj interaktion mellem barn og voksen. TV-udsendelserne er også en symbolsk erfaringsformidling, men i kraft af mediets billedkarakter, dets høje grad af konkretthed og realisme i fremstillingen, fremtræder denne erfaring allerede som ydre billeder. Den skal ikke omsættes, den simulerer et her-og-nu-nærvær. Tænk f.eks. på førskolebarnets vanskeligheder med overhovedet at skelne mellem TV-billedet og den egne virkelighed.

Når førskolebarnets symbolaktivitet kan karakteriseres som indre, mentale eksperimenter med virkelighedselementerne, - eksperimenter, der imiterer faktiske, konkrete oplevelser, så kan man omvendt sige, at TV-mediet gør det muligt at tilbyde ydre, mentale eksperimenter, eller bedre: TV kan levere stof til barnets egne eksperimenter. De erfaringer, barnet ikke selv gør, eller ikke selv kan gøre, og som det derfor normalt er henvist til at gøre indirekte gennem den voksnes tale, kan TV konkretisere, gøre sanseligt nærværende. Heri ligger for så vidt allerede en indlæringsmæssig pointe i forhold til TVs muligheder overfor førskolebarnet: Det erfaringsstof, der skal formidles, skal være billedgjort og ikke sprogligt baseret. Sker dette ikke, bliver indlæringen begrebsligt styret, men foregår samtidig løsrevet fra den tætte sociale interaktion, som er forudsætningen for, at den sprogligt dominerede erfaringsformidling kan lykkes. Når udviklingspsykologiske overvejelser normalt inddrages i forbindelse med børne-TV, er det imidlertid ikke i en sådan positiv formulering omkring mediets muligheder qua billedmedium, men derimod i en negativ formulering: Førskolebarnets psykiske apparat træder her frem som en hindring, modstand, der må overvindes.

### **Den kognitive 'modstand'**

De ovenfor nævnte særtræk ved førskolebarnets kognitive apparat (egocentritet, centrering osv.) er både tanke- og sansekategorier. Derfor oplever førskolebarnet billedforløbet i en TV-udsendelse på en særlig måde, og dette må producenten tage højde for. Viden om den 'kognitive modstand' er nødvendig, og på baggrund af denne søger man til stadighed at opstille en række praktiske regler for udsendelsespraksissen: man understreger betydningen af entydighed, overskuelighed i billedopbygningen, enkelhed i fortællefor-

løbet osv.

Denne focusering på den kognitive modstand knyttes ofte sammen med forestillinger om, hvad børne-TV kan og bør vise. På baggrund af udviklingspsykologiske overvejelser argumenteres der for, at TV skal vise det velkendte, det trygge, at man skal forenkle og gentage problemstillinger osv. Det er forestillinger, som er begrundet i en bestemt ideologisk opfattelse af barnet som et uskyldigt individ, der så længe som muligt skal holdes på afstand af verdens ondskab og kompleksitet. Og til lejligheden søger man så at underbygge denne opfattelse med 'teoretiske' argumenter hentet ad hoc i f.eks. det piagetske arsenal.

Men denne argumentation er naturligvis ikke holdbar. Overvejelser omkring den kognitive modstand kan kun anvendes som retningsgivende i forhold til visse indlæringstekniske problemstillinger. Hvad man skal tilbyde førskolebarnet som erfaringsmulighed er et spørgsmål, som må besvares ud fra overvejelser over barnets behov både i den umiddelbare situation og på længere sigt. Og det er en diskussion, som ikke kan afgøres med henvisning til 'teorien'. Den må føres som det den er: en politisk, ideologisk diskussion på grundlag af forskellige menneskeopfattelser.

En sådan 'ideologisering' på grundlag af udviklingsteoretiske overvejelser finder man normalt i tilknytning til bornerte pædagogiske miljøer. I TV-institutionernes forskningsvirksomhed er det en anden tendens, som er fremherskende: her betragtes indlæringsprocessen næsten udelukkende som et 'teknisk' problem, der lader sig løse ud fra diverse 'tommelfingerregler', opstillet på grundlag af udviklingspsykologiske teorier. Dette er en snæver, formalistisk betragtning, der fører til en fatal underbelysning af indholdsmæssige spørgsmål. Og konsekvensen er da også oftest den, at tommelfingerreglerne viser sig utilstrækkelige, hvilket dokumenteres i den ene undersøgelse efter den anden. Problemet omkring de fraværende indholdsmæssige overvejelser vil blive taget op senere i det følgende.

## TV som kompensatorisk indlæring

Focuseringen på indlæringsprocessens 'tekniske' karakter i forhold til den kognitive modstand hos førskolebarnet træder i TV-sammenhænge også frem på en lidt anden led: Barnets symbolske aktivitet, dets tænkning, betragtes som mangelfuld, - hvad den i en vis forstand også er, hvis referencen er det voksne individ. I betragtning af TVs særlige muligheder i indlæringsammenhænge er det nærliggende, at lade TV-udsendelser indgå i forløb, der påtager sig at udbedre sådanne 'mangler'.

Gennem de senere år er der, i forlængelse af sådanne overvejelser, produceret en lang række udsendelser, der forsøger at anvende TV-mediet til udvikling af førskolebarnets sprog- og talbeherskelse og mere generelt: til træning af isolerede abstraktionsfærdigheder snævert knyttet til sproglig-begrebslig symbolaktivitet. Det kendeste internationale eksempel er den amerikanske serie Sesame Street, men også i nordiske sammenhænge har denne strategi haft et vist gennemslag: svenskerne har produceret serien Fem myror är flere än fyra elefanter og i en årrække har samtlige finske småbørnsprogrammer været lagt ind i en sådan strategi med den altdominerende serie Vilkkilän Noppa. I Danmark har gennemslaget været knap så markant, men også her kan man i mere isolerede enkeltprogrammer og mindre programserier, iagttage tilsvarende tendenser. Udsendelser af denne type er produceret ud fra meget prisværdige ønsker om, at lade TV træde til som kompensatorisk moment i forhold til understimulerede børn. Men i de mange undersøgelser, der har fulgt disse udsendelser til dørs, konstateres det til stadighed og med stor forundring, at det specielt var børn fra stærke, stimulerede sociale miljøer, der havde udbytte af udsendelserne. Det er nu ikke så mærkeligt.

Sådanne udsendelser forsøger at træde i den sprogligt centrerede sociale interaktions sted, og det er et projekt som er dømt til at mislykkes. Uanset hvor talentfuldt der arbejdes, kan TV ikke blive andet end et envejsmedium. Og den læreproces, hvorigennem førskolebarnet, hurtigere eller langsommere, tilegner sig visse af de abstraktionsfærdigheder, som karakteriserer det voksne individ, må nødvendigvis være baseret på tovejskommunikation, hvor

fejltagelser og uenigheder til stadighed bearbejdes sprogligt og begrebsligt i samtale eller gennem umiddelbare konkrete eksperimenter med virkeligheden. Derfor er det kun børn, der i forvejen er inde i sådanne læreprocesser, som kan følge og bruge de nævnte udsendelser.

### **Udviklingsforløb og historiske determinanter**

De nævnte udsendelser og udsendelsestyper retter sig meget direkte mod indlæring af forholdsvis isolerede intellektuelle færdigheder, og derfor mislykkes de. Men dette betyder ikke omvendt, at TV-mediet er uden indflydelse på førskolebarnets kognitive udvikling. For det første indgår TV-udsendelserne, som understreget i det foregående, nødvendigvis som erfaringsmateriale og er på denne måde et dynamisk moment i førskolebarnets kognitive udvikling. Og for det andet foregår der, ikke i de isolerede udsendelser, men gennem det stadige TV-kiggeri en indlæring af kognitive færdigheder på et mere basalt niveau. Dette kan bedst belyses ved at gå en mindre omvej:

Piagets arbejder indeholder ikke blot en generel teori om, hvordan det kognitive apparat udvikler sig. Gennem en uendelig række af eksperimenter har han opstillet nogle typiske udviklingsforløb og foretaget en detaljeret faseinddeling med tilhørende beskrivelser af de særlige træk, der karakteriserer barnets psykiske apparat indenfor de enkelte faser. I hans arbejder fremtræder disse typiske forløb umiddelbart som noget ahistorisk givet, - som forløb alle mennesker må igennem til alle tider. Og dette har naturligt nok været årsag til en del kritik. Faseinddelingerne er imidlertid netop opstillet på grundlag af konkrete eksperimenter og beskrivelser af nogle bestemte børn i en bestemt historisk periode: Det er overvejende hans egne børn, der har fungeret som forsøgskaniner, men også andre fra tilsvarende miljøer. At de typiske udviklingsforløb er historisk bundne kan man imidlertid ikke blot slutte sig til indirekte ud fra Piagets egne arbejder. Erfaringer fra antropologien og sovjetpsykologien kan uddybe dette forhold.

Forskellige antropologer har gennem mange år forsøgt at gentage Piagets eksperimenter og derigennem beskrive de kognitive profiler i en række såkaldte primitive, nulevende folkeslag. Det viser sig her, at den piagetske

forløbsmodel med dens endepunkt i det voksne individs fuldt udviklede kognitive apparat ikke umiddelbart lader sig anvende. I samfund, hvor livsomstændighederne adskiller sig radikalt fra Piagets eget vesteuropæiske miljø, er der en række intellektuelle færdigheder omkring f.eks. tids- og rumabstraktioner, opfattelse af årsag og følge, sammenføjnngen af heterogene elementer til homogene helheder gennem abstraktion, som ikke udvikles. (I parentes bemærket betyder dette naturligvis ikke, at individerne i disse 'primitive' jæger- og agerbrugssamfund er mindre 'intelligente' end vesteuropæerne, - blot at deres kognitive apparat er udviklet i en anden retning, tilpasset en anden livssituation.

Tilsvarende resultater nåede den sovjetiske psykolog A. Luria til i forbindelse med nogle undersøgelser, han foretog i årene umiddelbart efter den russiske revolution. De kognitive færdigheder, som senere kom til at indgå som grundelementer i den piagetske forløbsbeskrivelse, blev af Luria afprøvet blandt landbefolkningen i nogle isolerede bondesamfund fjernt fra den russiske bycivilisation og den begyndende industrialismes centre. Luria konstaterede her, at forsøgspersonerne havde vanskeligt ved f.eks. at sammenfatte adskilte fænomener til helheder, såfremt fænomenerne ikke på en eller anden måde kunne bringes ind i en praktisk referenceramme. Og på samme måde viste det sig, at deres tids- og rumopfattelse var ekstremt 'realistisk', bundet til det umiddelbare produktionsliv og produktionsmiljø. Men samtidig konstaterede han at personer, der var rykket ud af deres oprindelige miljø og havde gennemgået en faglig uddannelse i forbindelse med industrialiseringsprocessens første faser, eller som var blevet inddraget i politisk-organisatorisk arbejde under revolutionen, lærte sig disse færdigheder på forbløffende kort tid.

Fælles for de to eksempler er dette, at forsøgspersonerne lever et liv i små isolerede enheder, hvor arbejdsprocesserne er overordentlig konkrete. Under visse livsomstændigheder er der en række kognitive processer, som simpelthen er irrelevante, - fortrinsvis processer, der drejer sig om begrebslig abstraktion i forhold til den umiddelbart foreliggende virkelighed. Som følge heraf bliver sådanne personer 'hængende' i de tidlige faser af Piagets forløbsmodel, der således viser sig at være - ikke en universel beskrivelse af

menneskets kognitive udvikling, - men en model for typiske udviklingsprocesser blandt mennesker, der lever i højt industrialiserede vesteuropæiske bysamfund.

Men det er ikke blot den voksnes livsomstændigheder, der præges af industrialiseringen. Det er en banalitet at understrege, at familielivet er snævert forbundet med produktionsmiljø, produktionsprocesser og mere generelt af samfundsudviklingen, og at ændrede vilkår også slår igennem i forhold til familiens børn. Det er en stadig tilbagevendende observation i forhold til Piagets typiske forløb, at moderne børn nok gennemløber de enkelte faser, men at de gør det betydeligt hurtigere end beskrevet i 'teorien'. Det skyldes naturligvis ikke, at Piagets forsøgspersoner var sene i optrækket eller 'dumme', men simpelthen at de materielle omstændigheder i dag er anderledes, og derfor medfører forskydninger i forhold til den 'typiske' model. Det hastigere gennemløb af modellen betyder, at børn i dag hurtigere kommer til at beherske en række kognitive færdigheder, der meget groft kan sammenfattes som abstraktion og generalisering. Og i denne sammenhæng spiller også det stigende TV-forbrug blandt førskolebørn en meget vigtig rolle.

### **Abstraktion og generalisering**

Som nævnt ovenfor sætter førskolebarnets psykiske apparat en række forståelsesproblemer i forhold til den enkelte TV-udsendelse. Konkret drejer det sig om problemer med synsvinkelskift, vanskeligheder ved at sammenfatte større forløb af logisk og kausal karakter, tendens til fokusering på irrelevante detaljer o.l. Disse problemer søges, som ligeledes tidligere nævnt, løst ved anvendelse af en række 'tommelfingerregler' om enkelhed osv. Men samtidig dokumenterer en række undersøgelser, at barnets forståelse af den enkelte udsendelse nok så meget er en funktion af dets generelle eksponering i forhold til mediet: jo mere TV barnet ser, desto bedre forstår det, hvad der fortælles på skærmen.

Det der er på tale her, er simpelthen, at barnet efterhånden lærer sig filmsproget, dvs. nogle elementære regler for hvad billeders forløbsmontering betyder. Hver udsendelse er en slags opgave, som skal løses: Der forevises et

billedforløb, som skal tildeles mening, - og barnet er indstillet på at tildele det en mening. Denne proces kan man gøre lettere ved at anvende de nævnte tommelfingerregler, men der er visse forhold, der ikke kan forenkles. Barnet må simpelthen lære sig nogle sprogregler af samme type, som dem det lærer sig under tilegnelsen af verbalsproget.

Nogle eksempler: En halvdokumentarisk film for førskolebørn handler om børn på Grønland. Filmen indledes med en række establishing shots: man ser en grønlandsk by i forskellige indstillinger. For at forstå at dette her er stedet, hvor det følgende skal udspille sig, må barnet kunne generalisere. Hver indstilling viser ikke noget helt nyt, men blot det samme sted set fra en anden synsvinkel. Grundlaget for at kunne tildele denne lille sekvens en mening er, at man foretager en basal abstraktion: det umiddelbart forskellige er i virkeligheden udtryk for det samme. Senere i udsendelsen følger man nogle børn. I overgangen fra én indstilling til en anden har de pludselig fået noget andet tøj på. For at dette skal have en mening, må man interpolere: Der er sprunget i tid mellem de to indstillinger, de foregår på to forskellige dage. Grundlaget for denne meningstildeling er igen en abstraktion: Det umiddelbart forskellige er igen det samme, - det er de samme børn i det samme miljø, men visse isolerede forskelligheder er relevante og betyder spring i tid.

I begge eksempler er der tale om, at den lille film anvender nogle grundlæggende sproglige regler, som den voksne tilskuer har lært og aldrig skænker en tanke, men som barneseeren langsomt må lære sig at beherske. Og det fundamentale princip bag disse såvel som bag de mange andre regler, der tilsammen udgør filmsproget, er abstraktion, generalisering. Det umiddelbart sansede bliver først meningsbærende, når man ser bort fra dets kompleksitet. Den uoverskuelige virkelighed træder på denne måde frem som styret af en række enkle, abstrakte principper. Bag det forskellige ligger den meningsfyldte enhed.

Ved hele tiden at opstille dén slags meningstildelingsproblemer bliver TV-mediet en magtfuld indlæringsmaskine på det basale kognitive niveau. Abstraktion og generalisering er fænomener, som moderne børns livsomstændig-



heder disponerer dem for. Men TV-mediet føjer sig ind i forhold til dette beredskab og driver udviklingen fremad gennem stadige opgaver. De to eksempler ovenfor, som begge er hentet fra en gennemsnitlig børnefilm, demonstrerer den generelle funktion, men kan samtidig også illustrere mere konkret, hvad det er, der påvirkes: I det første tilfælde kræver læsningen af billedforløbet en opgivelse af den barnlige egocentricitet. Her er ikke tale om vanskelige, komplekse krydsklipninger mellem synsvinkler, blot om en meget lille, helt banal indgang til en TV-film, men selv denne er et angreb på vante oplevelsesformer hos barneseeren. Og på samme måde kræver læsningen af det andet omtalte billedforløb en decentrering, der er i modstrid med den centrerede oplevelsesmåde.

Programmer af Sesame Street-typen sigter for højt i forhold til førskolebarnet: de færdigheder, der søges indlært er for specialiserede til at indlæringen kan lykkes via envejsmediet TV. Til gengæld virker selve det blotte TV-kiggeri som indlæring på et langt mere fundamentalt niveau, hvor den filmsproglige abstraktionsproces virker sammen med et alment psykisk beredskab, med almene erfaringer, barnet gør sig i sit daglige liv.

### Tanke og følelse

Børn lærer af at se TV. De enkelte udsendelser udvider deres erfaringsverden, og denne nye viden spiller med i deres kognitive udvikling. Men også TV-kiggeriet i al abstrakthed er belærende. Det sporer dem ind på en tænke- og oplevelsesmåde, hvis grundlæggende træk er de samme som dem, der karakteriserer det voksne individs kognitive apparat.

På den anden side er det et veldokumenteret faktum, at utrolig mange TV-udsendelser for førskolebørn går hen over hovedet på de forudsete tilskuere. Ud fra udviklingspsykologiske brokker kan man opstille de nævnte 'tommelfingerregler' for at undgå dette misforhold, men sådanne regler løser ikke rigtig problemet. Det er nemlig et ligeså veldokumenteret faktum, at mange af de udsendelser, der er udarbejdet efter alle den pædagogiske kunsts tommelfingerregler, alligevel ikke kan fastholde børnenes opmærksomhed. Og omvendt er det gennem mange undersøgelser påvist, at børn med stor glæde sidder

klistret til skærmen og følger med i udsendelser, de ikke rigtig forstår. Disse sidste forhold underminerer for så vidt hele indlæringsstrategien, men indenfor den givne udviklingspsykologiske referenceramme er det overordentligt vanskeligt at give rimelige forklaringer på disse fænomener, således at det kunne blive muligt at komme videre.

Når man indenfor institutionerne diskuterer disse problemer, anfører man normalt to strategier, som samtidig indirekte skal forklare, hvordan misforholdene opstår. I det ovenfor omtalte notat fra det danske Børne- og Ungdomsudvalg, finder man begge tendenser sammenflettet i en typisk formulering: "Udsendelserne skal medvirke til at bibringe barnet social forståelse ved at tage sine udgangspunkter i forskellige miljøer, men stadig med barnet og dets verden i centrum, så interessen kan holdes fangen, selv om forholdene er fremmede for det enkelte barn. Dette kan lade sig gøre, hvis udsendelserne holder sig indenfor barnets begrebsverden og tager hensyn til, at et barn i særlig grad identificerer sig med personer". Det er altså indholdsmæssige forhold, der her trækkes frem, men som det fremgår er formuleringerne overordentligt abstrakte. På den ene side peges der på, at indholdet i udsendelserne skal have en forbindelse tilbage til barneseerens umiddelbare erfaringer og kognitive apparat, - på den anden side og sammenhængende hermed indføres identifikationsbegrebet, der er en velkendt størrelse i den slags sammenhænge, - en slags passepartout, der løser alle problemer.

Det er naturligvis rigtigt, på et eller andet højt abstraktionsniveau, at udsendelserne nødvendigvis må arbejde med det velkendte som udgangspunkt, og at tilskueren må kunne identificere sig med stoffet og dets problemstillinger for at bevare interessen. Dette gælder i forbindelse med den konkrete udsendelse, men også når det drejer sig om den mere basale indlæring, der foregår gennem tilegnelsen af filmsproget: har tilskueren ingen interesse for sagen, så fremtræder udsendelserne ikke som meningsgåde, der opfordrer til løsning. Problemet med disse forklaringsforsøg er imidlertid, at de er så upræcise, at de hverken kan være vejledende for praksis eller for en opfølgende forskningsaktivitet. I en sammenfatning af problemet bemærker v. Feilitzen da også mismodigt, at skandinavisk forskning i emnet er praktisk

taget fraværende. Men dette hænger i vidt omfang sammen med, at den ramme, indenfor hvilken problemet søges tacklet, er inadækvat.

Den foretrukne variant af udviklingspsykologien kan give retningslinier omkring indlæringsproblemer af mere teknisk og begrænset karakter, men den er uanvendelig når det drejer sig om indholdsmæssige forhold. Den er primært en teori om kognitive udviklingsmønstre funderet på empiriske studier, mens den næsten ikke inddrager barnets emotionelle udvikling. I det meget begrænsede omfang følelsesmæssige forhold overhovedet behandles i Piagets arbejder, opfattes de nærmest som undertilfælde af den mere generelle kognitive udvikling.

Der er her tale om en begrænsning, som har givet bonus i form af en høj præcision i forbindelse med det empiriske arbejde med kognitive problemstillinger, men samtidig står hele det emotionelle felt ubearbejdet hen. Og når det drejer sig om at forklare, hvorfor f.eks. barneseerne fascineres af det, de ikke forstår, giver 'teorien' ingen svar, for her bevæger spørgsmålet sig netop på grænsen af dens gyldighedsområde: det handler ikke længere om problemerne med at fatte intellektuelt, men om at forholde sig med en følelsesmæssig indlevelse. Den slags problemer må man ty til driftspsykologien for at få løsninger på.

### **Førskolebarnets følelsesmæssige udvikling**

Også på det følelsesmæssige område er førskolefasen afgørende i individets udvikling. Spædbarnet lever i en relativ harmonisk symbiose med sin omverden, hvor dets umiddelbare behov til stadighed opfyldes. Men med den biologiske modning og den stigende motoriske beherskelse af den nære omverden, bliver barnet fra 2-3-års alderen et selvstændigt individ, det skiller sig ud fra omverdenen, oplever sig selv som forskelligt fra denne, og mærker samtidig, hvordan dette fremmede bliver et stadigt stigende krav. Dets lyster bliver ikke længere umiddelbart tilfredsstillet, men søgt styret ind i acceptable sociale former. Den oprindelige følelsesfulde, ømme relation mellem barnet og de nære voksne afløses af en mere kompleks relation, hvor de voksne dels fremtræder som krævende, hæmmende figurer, - dels indgår i

indbyrdes følelsesmæssige relationer, der ikke ubetinget indbefatter barnesubjektet. Denne nye situation medfører voldsomme følelsesmæssige konflikter, - jalousi, had og afmagt veksler med mere arkaiske oplevelser af almagt og stærk selvfølelse. Igennem disse konflikter tæmmes efterhånden de oprindelige lyster til umiddelbar tilfredsstillelse, barnet bliver 'hærdet', hvilket mere præcist vil sige, at det indoptager omverdenens krav formidlet via de nære voksne som en del af sit eget psykiske apparat. Men denne proces forløber langsomt, og de arkaiske lag nedbrydes ikke, de bliver liggende, undertrykt, og er en stadig kilde til konflikter i det psykiske apparat. Barnet er nok ved at blive et socialt individ, men det er ikke socialiseret endnu, og i en vis forstand bliver det aldrig dette 'til bunds'. Konflikten mellem lyst og afkald består til stadighed, og den måde konflikten konkret får lov til at spille sig ud i førskolealderen bliver et grundlag for individets hele omverdenstilignelse.

Ud fra en detaljeret beskrivelse af de standende følelsesmæssige konflikter, som bliver resultatet af den typiske socialisation skulle det være muligt at få mere fast grund under fødderne, når det drejer sig om at forklare f.eks. barnepublikummets særlige fascination af bestemte TV-udsendelser. Der er ganske vist tale om en form for overvejelser, der aldrig har spillet nogen rolle i den konkrete udsendelsespraksis, ligesom den freudske driftspsykologi aldrig har dannet ramme omkring den empiriske forskning, som institutionerne iværksætter. Derfor er det ikke muligt at fremlægge præcise afklarede formuleringer af problemerne, men en helt generel og forsigtig hypotese kunne i det mindste gå ud på, at udsendelsernes fascination hviler på deres mulighed for at indgå i forhold til typiske emotionelle konflikter og driftformninger i barnepublikummet.

Den enkelte TV-udsendelse skal være tilpasset førskolebarnets kognitive apparat, og i indholdet skal den knytte sig til barnets konkrete erfaringer, - men en væsentlig del af disse erfaringer er netop de emotionelle konflikter, som livet i det sociale rum, giver anledning til, - og hvis disse konflikter ikke 'på en eller anden måde' er repræsenteret i stoffet, fascinerer det ikke. Dette gælder formentlig bredere end blot den konkrete udsendelse. Den typiske afvikling af børneudsendelserne med den voksne studievært som mediator

mellem stof og publikum har altid været et prekært problem. Frem for at 'forklare' det problematiske med, at studieværterne 'taler ned' til børnene, burde man se på den autoritetsstruktur, der typisk ligger i arrangementet. Når børnene generelt yder modstand mod studieværtens tiltale, hænger det formentlig sammen med, at denne formuleres indenfor nogle sociale strukturer, de kender alt for godt fra deres eget umiddelbare miljø.

Et eksempel kan her afslutningsvis sammenfatte disse sidste mere luftige overvejelser og antyde nogle muligheder for anvendelse af en driftspsykologisk referenceramme som supplement til den piagetske udviklingspsykologi omkring såvel udsendelsespraksis som forskningsarbejde.

### Et eksempel

I Thomas Windings populære småbørnsserie Se Hundested og gø (DR, 1980) var der en sekvens, hvor Winding selv stiller en stor lagkage op foran en kvinde og en lille dreng. Han beder drengen passe kagen et øjeblik, hvorefter han forlader studiet. Lokket af den kvindelige fristerinde går drengens natur efterhånden over optugtelsen: han spiser af kagen og får den efterhånden grundigt molestreret. Winding vender tilbage til et orgie af syltetøj og flødeskum. Men i stedet for at skælde ud, siger han venligt, at kagen faktisk ser meget pænere ud nu.

Denne sekvens udløste forargelse og stor harme, - ikke blot blandt forældre, men f.eks. også blandt TV-producere fra andre nordiske lande. De fandt den moralsk forkastelig. Og det er vel egentlig ikke så underligt, for den er jo ikke særlig opbyggelig. Barneseeren lærer ikke noget af den, eller rettere: det der læres kan ikke bruges i det virkelige liv, - i det mindste ikke direkte.

Men børnene var meget begejstrede for netop denne sekvens. Flere år efter er der mange, der husker den helt klart med en blanding af fryd og rædsel. Og dét er vel heller ikke så underligt. Sekvensen griber meget håndfast om konflikten mellem lysten til den gradiose selvudfoldelse og de barske, snærende normer, som de voksne sætter for omgangen med lagkager. Barneseeren har rig mulighed for at identificere sig med drengen, - og at

'identificere sig' vil i denne sammenhæng mere præcist sige: ikke blot at genkende sig selv i drengen, eller at ønske sig i hans sted, men at genkende og gennemleve situationens bærende konflikt mellem udfoldelse og tvang. Ansporet af den træske Eva og med drengen som stedfortræder bliver det muligt for seeren at udleve den lyst til svineri og æderi, der ligger få millimeter nede under socialisationspansret. Sekvensen er lystfyldt, men samtidig også ulidelig spændingsfyldt, fordi konflikten jo netop ikke løses gennem udlevelsen. Hvert øjeblik kan den 'rigtige' voksne komme tilbage for med flammesværd og vrede ord uddrive barnet af lystens have. Og da den voksne så endelig kommer og ikke er den straffende Jahve, bliver der krise i barneseerens psyke: der mangler noget, det her er for godt til at være sandt.

Forældre og velmenende pædagoger oplevede denne sekvens som moralsk forargelig og destruktiv. Men som al stor TV-kunst er der tale om en sekvens, som tilskueren lærer noget af. Opbygningen af forløbet gør det muligt at gennemleve en helt generel følelsesmæssig konflikt, konkretiseret omkring lagkagen, og den overraskende slutning afstedkommer en rystelse i tilskueren, fordi han eller hun nu selv står tilbage med ansvaret: Der mangler noget i sekvensen, og det der mangler er en overjeksrepræsentant i fiktionen. For at genoprette balancen i dette utrolige univers, må barneseeren selv indtage overjeks plads i forhold til den konflikt, der er blevet konkretiseret på skærmen.

Sekvensen er faktisk ikke særlig umoralsk, den er snarere dybt moralsk, sådan som også visse thrillers kan være det i forhold til den voksne seer: den spiller på barnets angst for de voksnes sanktioner, men i stedet for bastant at gennemføre forløbet 'forbrydelse-straf' placerer den seeren i en situation, hvor den eneste redning er internalisering af forældrenormen. Det kan såmænd godt være, at den ikke umiddelbart og indlysende lærer førskolebarnet noget nyt og fremmed, men den fungerer som en subtil indlæringsmaskine, som tvinger barnet til at træne sin orienteringsevne i forhold til den indre jungle, som hedder psyken.

## Litteraturhenvisninger

De nordiske TV-institutioners egen forskning omkring børn og TV er bl.a. rapporteret i følgende publikationer: Olga Linné og Kalle Marosi: Børn og Massemedier, DR, forskningsrapport 8B/80, Kbh. 1980, - C. v. Feilitzen et al: Blunda inte för barnens tittande, Sveriges Radios Förlag, 1977, - Bjørn Petter Ulvær: Norske barns radio- og fjernsynsvaner, Norsk Rikskringkasting, 1979. De meget omfattende svenske undersøgelser er kort og oversigtligt sammenfattet i C. v. Feilitzen: "Findings in Scandinavian research on child and television in the process of socialization" in: Television and Socialization Processes in the Family. A documentatiuon of the Prix Jeunesse Seminar 1975, München, 1976, (særudgave af tidsskriftet Fernsehen und Bildung). En nyere norsk empirisk undersøgelse, som ligger teoretisk i forlængelse af de ovenfor nævnte, men er blevet til udenfor NRK, er dokumenteret i Jorun Fougner et al: Barn foran skjermen, Oslo, 1980.

Det danske Børne- og Ungdomsudvalgs notater om småbørnsudsendelserne er optrykt i Per Schultz: Børn, Radio og TV, Kbh. 1979. Bogen er et led i serien Børn-Kultur-Samfund, som udgives af Kulturministeriets Arbejdsgruppe om Børn og Kultur. Den indeholder mange nyttige oplysninger om B&U-afdelingens struktur mm. samt en række diskussionsbidrag.

Piagets empiriske studier og teorier foreligger i en lang række værker fra slutningen af 20-erne og fremefter. Et vist indtryk af hans synspunkter kan man få i den populære Barnets psykiske udvikling, Kbh. 1969. Dele af hans forskellige arbejder er oversat med introduktioner i serien Arbejdstekster til psykologi og pædagogik fra Munksgaards forlag. I samme serie foreligger Jens Bjerg og Hans Vejleskov: Tænkning og udviklingsforløb. Jean Piagets teori. Piagets vigtigste værker foreligger desuden alle i diverse engelske oversættelser. Den mest omfattende samlede redegørelse for hans teorier er ikke skrevet af ham selv, men af amerikaneren J.H. Flavell: The Developmental Psychology of Jean Piaget, Princeton, 1963.

Piagetske synspunkter er som nævnt dominerende i megen litteratur om emnet børn og TV. To danske eksempler på alternative tilgange indenfor en udviklingspsykologisk ramme er Agnete Didrichsen: "Fjernsynet som børneopdrager. Myter og realiteter." in: Per Schultz' bog (se ovenfor), - og Annelise Bom: Småbørn og medier, Kbh. 1978. Et eksempel på anvendelse af Piaget som argument for begrænsninger i børne-TV's erfaringstilbud er den norske undersøgelse af Jorun Fougner et al. (se ovenfor). En gennemgang af forskellige indlæringstekniske 'tommelfingerregler' kan bl.a. læses i C. v. Feilitzens artikel fra Prix Jeunesse-publikationen (se ovenfor). Tilsvarende synspunkter findes også i den norske bog af Fougner et al. Sesame Street har kastet en umådelig mængde forskning af sig. En oversigt kan læses i et særnummer af tidsskriftet Fernsehen und Bildung, 10:1/2, München, 1976. De piaget-inspirerede antropologiske undersøgelser er sammenfattet og kommenteret i C.R. Hallpike: The Foundations of Primitive Thought, London, 1979. A. Lurias undersøgelser er fremstillet i hans bog Om erkendelsesprocessernes historiske udvikling, Kbh. 1977.

Den freudske driftspsykologi er overskueligt og pædagogisk fremstillet i Ole Andkjær og Simo Køppe: Freuds Psykoanalyse, Kbh. 1982. Og i øvrigt er de væsentligste af Freuds værker oversat til dansk.

Peter Larsen er lektor ved Institut for Litteraturvidenskab, Afdeling for Massekommunikation, Københavns Universitet.