

»JEG VILLE ØNSKE JEG IKKE
HAVDE SET DE BILLEDER MED VINDUERNE«
– om børn, medier og demokrati

Anne Maj Nielsen

Elektroniske medier indgår i menneskers hverdag med underholdning, oplysning og kommunikationsmuligheder, og adgang til disse medier kan betragtes som demokratisk og kvalificerende for demokratisk deltagelse. Medieforskningen karakteriserer børn og unge som mediekompetente. Samtidig problematiseres det i den offentlige debat, hvorvidt børn og unge skal have adgang til alle former for medieudbud, eller om de skal beskyttes mod bestemte former for mediepåvirkninger. I artiklen undersøges nogle af psykologiens bidrag til at forklare medieoplevelser og deres virkninger. Der gives eksempler på børns og voksnes oplevelser af nyhedsformidling og forklaringer af dem i et psykodynamisk, et kognitivt udviklingspsykologisk og et kultur- og diskurspsykologisk perspektiv. Disse forholdes til en del af medieforskningens fund om børns medieoplevelser. De tre psykologiske perspektiver karakteriseres som nogle, der fører til fokus på udsagnsproglige symbolfunktioner, og i artiklen forholdes dette til overvejelser om førsymbolske oplevelser af bl.a. medier og samspillet mellem førsymbolske oplevelser og symboliseringer i sociokulturel interaktion og diskurser. På denne baggrund peges i retning af kultursensitive udviklingspsykologiske perspektiver, hvilket retter fokus mod, hvad medieudbudet bidrager med i et demokratisk perspektiv? Der er grundlag for at beskytte mindre børn mod voldsomme medieoplevelser, og det diskuteres, om en del af medieudbudet også er skadeligt for voksne og risikerer at underminere reflekteret demokratisk deltagelse.

1. Indledning

I foråret 2006 kom James Lovelocks Gaiateori¹ på forsiderne – bl.a. i avisen Information. Hans beregninger viste, at jordens økologiske balance nu er så forstyrret, at det næppe er muligt for mennesker at rette op på de temperaturstigninger, der får jordens iskappe til at smelte med stigende hast. Lovelocks

1 Lovelock, James E. (1990). *Gaia – et nyt syn på Jordens liv*. København: Hovedland. Hans nye dystre fremtidsudsigter blev gengivet i Information i foråret 2006.

teori blev støttet af andre klimaforskere, og den samlede forudsigelse peger på drastiske klimaændringer inden for de kommende 100 år, og dermed drastisk ændrede livsbetingelser for jordens levende væsner, herunder mennesker.

Avisen lå på spisebordet i mit hjem, hvor Bjarke og hans kammerat Piet, begge ti år gamle, sad og tegnede. Som led i en samtale inddrog jeg forsidens budskab. Drengene blev alvorlige og eftertænksomme. Så spurgte Bjarke:

Sker det i vores levetid?

Vi drøftede tidsperspektivet på 100 år. At der nok ville blive nogle forandringer, men at det også er sjældent, at mennesker bliver 110 år.

Så vil jeg ikke tænke på det mere!, var hans konklusion, hvorpå han tegnede videre. Piet foreslog, at alle skulle gå over til at købe økologisk, for at bidrage til at opretholde balancen.

To 10-årige, der hver på deres måde holder fast i en forestilling om, at der er en mulig fremtid. De er blevet introduceret til et problem, som de ikke selv har opsøgt, og som de kunne have overset alene ved ikke at læse i avisen. Som forælder har jeg bragt problematikken fra mediet til dem. Sådan en aktiv forælderintervention er ikke nødvendig, når det gælder børns brug af elektroniske medier.

Problemfelt

Børn bruger medier, særlig de elektroniske. Tv, video- og cd-rom-film, playstationspil, computerspil, spil og kommunikation på internet og mobiltelefon, og som noget af det nyeste: egne små filmoptagelser med mobiltelefonens kamerafunktion som det teknologiske udstyr. Med børns anvendelse af de elektroniske medier er medierne blevet tilgængelige for 'hele folket' og ikke kun for de voksne, der for få årtier siden var forvaltere af børns adgang til og anvendelsesmuligheder af elektroniske medier. I april og maj 2006 har der i de danske medier været debat om markedsføring til børn, der kan finde sted direkte til børn netop gennem de elektroniske medier, som børn bruger. Det relativt nye 'segment' (= markedsføringsmålgruppe) 'tweens' (de 6-14-årige) er en målgruppe, der annonceres til som en selvstændig forbrugergruppe. De har i stigende omfang købekraft, om ikke andet så via pression på forældre for at investere i bestemte mærker inden for legetøj og andre vigtige forbrugsgoder i børns liv. Der markedsføres målrettet også til yngre børn. I debatten om emnet spørges bl.a.»Hvornår er børn gamle nok til at blive fuldt eksponeret for reklamer?»²

Før denne seneste debat og dermed blandt andet ovennævnte spørgsmål, har der jævnligt været efterlyst vejledninger om, hvad børn kan tåle at møde

2 Dette spørgsmål stillede fx journalist Jakob Rosenkrantz til ph.d.-studerende Cathrine Christensen, CBS, og Jette Nejtgaard, direktør for Dansk Reklame og Markedsføringsforening, i Agenda på DR1, lørdag den 20.05 2006 kl. 18.05-19.00

i medierne, og hvordan forældre og andre, der har med børn at gøre, kan forholde sig fornuftigt og udviklingsstøttende til børns medieoplevelser.

Efterspørgslen viser sig særlig, når der har været katastrofer, ulykker, krigs- og terrorhandlinger, som elektroniske medier, særlig tv, har formidlet videre til offentligheden³. Det er tv-medarbejdere, der direkte efterspørger vejledning og rådgivning, ofte som både mediemedarbejdere og forældre, samt som talerør for forældre og andre, der varetager omsorg for børn.

Gennemgående spørgsmål er: Hvad skal børn have lov at se? Hvordan kan man finde ud af, om børnene har set noget, der var for voldsomt (fx skræmmende, uhyggeligt, voldeligt)? Hvad gør det ved børn, hvis de har set noget, der var for voldsomt? Hvordan kan man hjælpe børn, der har oplevet noget i medierne, som var for voldsomt for dem?

Som tidligere filmcensur ved Statens Filmcensur og siden 'Børnesagkyndig' i Medierådet for Børn og Unge⁴, samt nu som lektor ved DPU, er jeg en af dem, der får stillet den slags spørgsmål. I de forløbne knap ti år, siden jeg begyndte denne 'filmkarriere', synes jeg, det er blevet stadig vanskeligere at give enkle og klare psykologisk funderede svar på spørgsmålene.

Det hænger både sammen med, at udviklingen i såvel medieudbud som børns anvendelse af medier går rivende hurtigt, med at der ikke er entydige resultater af den medieforskning, der bl.a. anvender psykologiske teorier, og det hænger sammen med udviklinger af de psykologiske teorier i retning af, at de i stigende grad relaterer det enkelte menneskes udvikling til den socio-kulturelle kontekst og de betydningssystemer og diskurser, der indgår i den. En tilsvarende udvikling tegner sig inden for medieforskningen. Interessen rettes i stigende grad imod, hvordan børn udvikles og lærer i deres livskontekster, herunder hvordan de udvikles og lærer med de elektroniske medier, der indgår i deres hverdagsliv. Malet med den brede pensel viser en stor del af medieforskningen, at børn som mediebrugere bliver kompetente: Mediekompetente (Sørensen & Jessen 2000). I den offentlige debat er viden om børns medieanvendelse og udvikling af mediekompetence ofte fremført som kontrast til en form for 'medieforskrækkelse', der refererer til tidligere tiders opfattelse af, at mediepåvirkning kan 'styre' børn og unge.

I det kommende vil jeg lægge op til en diskussion af spørgsmålet om, hvorvidt og hvordan psykologien kan give grundlag for retningslinjer for børns medieadgang og medieanvendelse i et demokratisk perspektiv?

3 Dette gjorde sig fx gældende efter terroraktionen mod Twin Towers i New York den 11. september 2001, terroristers besættelse af skole nr. 1 i Beslan den 3. september 2004, Tsunamien i Thailand og Indonesien i Julen 2004 og orkanen Katrina i New Orleans den 29. august 2005.

4 Det var jeg i perioden 1997-2000.

2. Mediernes virkelighed – og den almindelige

En søndag i slutningen af april 2006 sendte DR1 en lille radiobeskrivelse af, hvordan køer gør, når de kommer på græs efter en lang vinter i stalden. En landmand i det Jyske havde annonceret, at hans køer blev sat på græs denne dag og at de, der måtte være interesserede i at dele denne oplevelse med ham, kunne få plads som publikum på gården. Ud over DR's medarbejder havde en række familier valgt at kikke med. Der blev sendt lydbilleder og beskrivelser af, hvordan køerne maste for at komme ud i det fri, og hvordan de løb spjættende rundt på marken, rullede sig i græsset og på alle måder blev oplevet som glade for at komme ud i forårssolen og den friske luft. Intervieweren spurgte et par børn om deres oplevelse. En pige på 4-5 år svarede med fryd i stemmen: *'Det er ligesom de danser! – De hopper og leger!'* En dreng på 9 år svarede uden den store begejstring: *'Johh'*. Intervieweren, der selv var ganske begejstret, spurgte: *'Har du set det før?'* Drengen svarede: *'Neej, kun i fjernsynet. Men – jeg troede de var større. Jeg troede også de løb meget hurtigere.'*

Drengens oplevelse af de 'virkelige' køer er tydeligt præget af hans tidligere tv-formidlede oplevelser af køer. Tv-køerne har sandsynligvis ofte fyldt hele skærmen, på film og tv er det muligt at zoome ind og give udtrykfulde nærbilleder, som på en stor skærm får dyret til at virke meget stort. Når en film eller tv-fremstilling redigeres, sker det ud fra konventioner og forestillinger om, hvad der skal til for at give en god fremstilling, dvs. en fremstilling med en vis intensitet, så seeren bliver optaget af udsendelsen, ikke mister interessen og ikke skifter kanal. Intensitet skabes blandt andet ved at øge tempo i fremstillingen, understøtte med dramatiske lyde, musik eller fortælling, og ved at klippe billeder og sekvenser sammen, så fx synsvinklen ofte skifter, og det spændende ved 'ko' fremhæves. Når drengen i interviewet ovenfor ikke har egne oplevelser med køer, bliver virkelighedens ko kun en bleg afglans af tv-koen.

Chancen for, at et dansk barn på 9 år har mange erfaringer med medieformidlede fremstillinger, er stor. Den yngre pige, der bliver interviewet, har tydeligvis ikke de samme forventninger til virkelighedens køer, som drengen har. Hun oplever køernes udfoldelser som leg og dans og forstår dem i forlængelse af et barns og en piges udfoldelser i dansk kultur: børn og piger leger, hopper, danser. Eksemplet svarer til resultatet af en undersøgelse af børns oplevelser af ældre og gamle, sådan som ældre og gamle blev fremstillet i tv-udsendelser, der blev set af mange børn i Danmark. Gennemgående fremstillede film til børn og andre tv-udsendelser, der indgik i undersøgelsen, ældre og specielt rigtig gamle mennesker, som karikaturer – de var enten affældige, senile og dermed forholdsvis dumme, skrappe og nærmest onde, eller meget venlige og omsorgsfulde. Børn i 2., 5., og 9. klasse, som havde kontakt med egne bedste- eller oldeforældre, kunne skelne mellem tv-fremstillingerne og virkelighedens ældre og gamle. Men de

børn og unge, der ikke selv havde kontakt med ældre og gamle mennesker, betragtede denne del af befolkningen som karakteriseret ligesom de fremstillinger, der vist i tv. Disse børn og unge var så at sige 'udleveret' til de karikerede fremstillinger, de mødte i tv og film, og det blev deres grundlag for opfattelse og forståelse af ældre og gamle⁵. En dreng i 9. klasse skrev i en stil om emnet i anden forbindelse:»*Når man går forbi et busstoppested, og der står en gammel mand, så kan man godt tænke: Pas på, den gamle har en stok!*«

3. Oplevelser af katastrofer i tv-nyheder

Eksemplerne ovenfor vedrører medieinspirationer af fortrinsvis underholdende karakter. Det er som før nævnt oftest i forbindelse med en anden slags medieudbud, nemlig nyhedsformidling af katastrofer, krig og terror, at der efterlyses råd og vejledning om, hvad børn skal have lov at se, og hvordan de reagerer på voldsomme mediepåvirkninger. Det gjaldt fx tv-mediets orientering af befolkningen om angrebet på FN's hovedkvarter 'The Twin Towers' den 11. september 2001 og samme medias orientering om tjetjenske terroristers besættelse af skole nr. 1 i Beslan den 3. september 2004.

Efter angrebet på Twin Towers i 2001 blev der i de første dage på tv vist en lang strøm af reportager med billeder fra stedet. Mange af optagelserne var teknisk uskarpe billeder taget af turister med videokamera ved hånden, da flyene ramte tårnene. Billederne i sig selv viste to fly, der med kort tids mellemrum ramte hver sit høje hus, og derpå så man røg og langsom sammenstyrtning. Billederne var uskarpe og taget på lang afstand. De blev akkompagneret af rystede stemmer, chokerede dæmpede udbrud fra mennesker på gaden i New York og intense speakerstemmer, der fortalte, hvad billederne viste og berettede om forskellige reaktioner samt teorier om, hvad det var, der fandt sted. Indslagene blev vist igen og igen. Disse billeder suppleredes med mange nærbilleder af redningsarbejde og reaktioner fra pårørende til de, der blev dræbt eller mentes dræbt i tårnene eller flyene. De efterfølgende dage blev de samme billeder brugt til at illustrere den voksende viden om, hvad det var, der var foregået – fra de første teorier om, at det kunne være en slyngelstats påbegyndelse af 3. verdenskrig, til afklaringerne af, at der var tale om en storstilet terroraktion⁶.

Blandt børns reaktioner på denne mediefremstilling er en fem-årig pige citeret af en journalist for at have sagt: '*Alle papirerne flyver ud af vinduerne*'. Hun forstod de små mørke figurer faldende fra vinduerne i de fjerne

5 Nielsen 1992.

6 Det politiske spil, der ligger i hele denne situation, er ikke emne for behandling i artiklen her.

røgomsplændte tårne som papirer. I virkeligheden var det mennesker, der sprang i døden for at undgå at brænde op i tårnene.

En række børn var blevet bedt om at fortælle om deres oplevelser af disse indslag til et tv-program⁷. Nogle eksempler på udtalelser er:

Sps.: *‘Hvad handler det om?’*

Dreng, 9 år: *‘Det er de der tårne, der er styrtet sammen – det er noget med at de (flyene) var kapret. Jeg tænkte på alle de mennesker, der ville dø. Det var gyseligt at se tårnene brase sammen’*

Sps.: *‘Tænker du over det?’*

Dreng: *‘Ja.’*

Sps.: *‘Hvorfor?’*

Dreng: *‘Det var noget meget drabeligt noget – man kan kalde det en tragedie.’*

Dreng 7-8 år⁸. *‘Jeg var lidt bange for, at der ville blive verdenskrig.’*

Dreng ca. 5 år: *‘Enten så tager jeg en pude for mine øjne, eller også så tager jeg min mor for mine øjne (viser hvordan han holder en hånd (mors) op foran øjnene), eller også så gemmer jeg mit hoved nede i min mors mave!’*

Page 7-8 år: *‘Jeg drømte, at min mor og far var oppe på den og oppe i tårnet, og så tænkte jeg: åhh – og så måtte jeg nødt til at bo et andet sted, og så døde jeg, og jeg havde det bare slet ikke godt.’*

Dreng 11-12 år: *‘Jeg ville ønske, jeg ikke havde set de billeder med vinduerne.’*

Dreng 12-13 år: *‘Det er sådan noget der sker i film, terrorristfilm, hvor de lige når at redde dem til sidst. Det gør de så ikke her – det er derfor, det føles så uvirkeligt, at det kan finde sted (løfter øjenbrynene).*

Jeg føler, det er vigtigt, at børn ser sådan noget – måske hvis der er meget uhyggelige billeder, skal de ikke se det – men det er vigtigt at børn ved, hvad der er sket, så de kan forstå det.’

Ikke alene børn bliver stærkt påvirkede af voldsomme ulykkesskildringer, det gør voksne også. Ved mediedækningen af terroristers besættelse af Skole nr. 1 i Beslan var der direkte tv-transmissioner i bedste tekniske kvalitet, med billeder af hulkende forældre og andre pårørende til børnene, der var fanget i skolens gymnastiksal, og med billeder af redningsforsøg, sårede og døde børn og voksne og lyde fra rædselsslagne mennesker. De indespærrede var børn, som på den første skoledag efter sommerferien blev taget til

7 Tv-programmet var TV2's 'Far – mor – børn', sendt 13.09.2001, omtalt i programmet som 'dag 2 efter terrorangrebet'.

8 Den første dreng blev interviewet for sig, og hans alder var oplyst. De øvrige børn i udsendelsen blev vist i korte klip, hvor man ikke hører interviewerens spørgsmål og ikke får oplyst deres alder og navn, disse aldre er derfor anslået ud fra børnenes udseende og udtryk.

fange af en gruppe terrorister, og inden aktionen sluttede, var mange af dem blevet dræbt. Lydsiden blev understøttet af reporter- og speakerstemmer, der ikke kunne skjule, at også nyhedsformidlerne var dybt berørte af, hvad de så og hørte.

Som led i samtaler og mailudveksling med fire erfarne nyhedsformidlere⁹ kort efter terroraktionen i Beslan om deres oplevelser i tilknytning til sådanne reportager, fremkom udsagn som:

»Der kommer jo langt værre billeder og lydbilleder ind end dem, der bliver vist på skærmen og sendt i radioen. Vi må hele tiden vurdere, hvad der er etisk forsvarligt at bringe, og hvad der er nødvendigt for, at seerne og lytterne kan få viden om, hvad der er sket. Man må være professionel. Vi er mange, der arbejder sammen om det. Så kommer reaktionen først bagefter.«

»Efter at jeg havde arbejdet med at vælge billeder til dækning af aktionen i Beslan og kom hjem sent om aftenen, satte jeg mig bare og så på min lille sovende datter.«

»Jeg var selv nødt til at se billederne af angrebet på de to tårne mange, mange gange for at kunne tro, at det var virkeligt.«

»Jeg glemmer aldrig den dag og den udsendelse¹⁰. Det tog mig i alt 36 timer at holde op med at græde, og jeg kan kun nogenlunde komme igennem en samtale om emnet uden at tude.«

Eksemplerne illustrerer, hvordan både børn og voksne kan opleve, at det er vigtigt at være orienteret om, hvad der sker i verden, men at det også kan være overvældende svært at bære den viden og de følelsesmæssige tilstande, der hænger sammen med at være orienteret. Hvad er psykologisk det rigtige? Skal alle have adgang til oplevelser og orientering via medier på lige fod, eller er der nogen, der skal beskyttes? Hvorfor?

4. Psykologiske teorier og deres medieoplevelsesforklaringer

Her vil jeg skitsere nogle eksempler på psykologiske forklaringer af medieoplevelser, der ligger i forlængelse af forskellige psykologiske perspektiver. De tre perspektiver, der særlig træder frem i dels medieforskningen, dels som grundlag for afgørelser af censur-vurderinger og dels i den fortløbende debat om, hvad børn skal have adgang til i medierne, er et psykodynamisk perspektiv, et kognitivt udviklingspsykologisk perspektiv og et kultur- og diskurspsykologisk perspektiv.

9 Bent Christensen, DR1, Camilla Wandall DR tv 'Nyheder på tegnsprog', Paula Larain DR tv-avisen, Mikael Kamper TV2-nyheder.

10 Dækningen af terroraktionen på skole nr. 1 i Beslan 3. september 2004.

Et psykodynamisk perspektiv

Fra et psykodynamisk perspektiv¹¹ vil det være oplagt at se eksemplerne på pigens og drengens oplevelse af køerne på marken som udtryk for identifikation med og projektion af børnenes selvoplevelser over på køerne. Pigen udtrykker, at hun oplever køerne som legende og dansende. Dette kan betragtes som hendes genkendelse af bestemte kvaliteter og dermed aktivering af bestemte følelsesmæssige og kognitive scripts og mønstre, der er udviklet i hendes interaktion med andre. De emotionelle ladninger og kognitive forståelser, der på denne måde aktiveres blandt hendes repræsentationer af interaktioner, der er generaliseret gennem hendes opvækst, bliver afgørende for, hvordan hun oplever fænomener og genstande i verden, i dette tilfælde køerne. Hendes oplevelse af de virkelige køer ser ud til at aktivere betydninger og emotioner, som ligger i forlængelse af en fremherskende kulturel opfattelse af noget, der er passende og godt for børn og særlig mindre piger: at de leger og danser, så er de glade og søde. Det er sandsynligt, at sådanne kulturelle betydninger indgår som en del af de generaliserede interaktionsmønstre og emotionelle og kognitive scripts, denne pige har udviklet. De bidrager til hendes oplevelse af sig selv og indgår i konsolideringen af hendes voksende selvfornemmelse, ligesom de indgår i hendes oplevelse af køerne og gør det nemt for hende at identificere sig med dem. Hun oplever, at de på nogle måder ligner hende selv og/eller kvaliteter, hun kender fra sin oplevelse af sig selv.

Ser vi på drengens oplevelse ud fra dette perspektiv, kommer der noget andet til udtryk. Han bliver skuffet og udtrykker ikke den emotionelle identifikation og accepterende forståelse af køerne, som ses hos pigen. Også i hans oplevelse må vi ud fra det psykodynamiske perspektiv forvente at finde aktivering af bestemte følelsesmæssige og kognitive scripts og mønstre, der er udviklet i hans interaktion med andre og den verden, han kender. De emotionelle ladninger og kognitive forståelser, der aktiveres hos ham, fremstår imidlertid anderledes end de, der ses hos pigen. Det ser ud til, at drengen i sine møder med køer i tv har fået aktiveret nogle anderledes emotionelle ladninger og kognitive forståelser end de, der aktiveres i mødet med den virkelige ko. Han forventer at møde noget, der er større og hurtigere end det, han får at se på marken. Han forventer at møde noget, der i tv-fremstillingen har givet ham oplevelsen af kraft, størrelse og hurtighed, forskellige kvaliteter, der har kunnet indgå i hans udvikling af selvfornemmelse i oplevelser af tv-køer. De mønstre, der aktiveres i ham af de virkelige køer, ligner ikke den fascinerende kraft, størrelse og hurtighed, han kender fra tv. Tv-oplevelserne ser ud til at have bidraget til hans oplevelsespotentialer på en måde, der betyder, at de selvoplevelsesmuligheder, tv-køerne frembød, ikke genfindes hos virkelighedens køer, så de bliver en skuffelse.

11 Daniel Sterns teori om børns selvudvikling er benyttet som repræsentant for det psykodynamiske perspektiv (Stern 1991).

Med dette perspektiv afhænger børns oplevelser af tv-udsendelser og andre oplevelsesgivende medier af, hvilke tidligere oplevelser og erfaringer der har været med til at danne mønstre og repræsentationer med de emotionelle og kognitive betydninger, der er udviklet hos det enkelte barn. Noget, der kan være frydefuldt spændende for et barn, kan være uhyggeligt skræmmende for et andet.

I dette eksempel giver mediefremstillingen i kraft af sine virkemidler anledning til nogle andre oplevelser og forventninger, end det er muligt for virkeligheden at indfri. Med et sådant perspektiv på mediefremstillings funktion for børn rejser der sig flere spørgsmål. To af dem er: hvad betyder det for børns virkelighedsoplevelse og udvikling, at børn oplever mediefremstillede fænomener, der i kraft af mediernes virkemidler på nogle måder er mere intense og kraftfulde end virkelighedens fænomener? Hvad betyder det for børn at opleve fremstillinger af voldsomme, skræmmende, grusomme og/eller voldelige hændelser i medierne?

Et bud på det første spørgsmål kan være, at mediefremstillinger af denne art stiller nye former for udviklingsopgaver for børn – og muligvis er disse i udpræget grad karakteriseret ved skuffelse i form af, at virkelighedens fænomener ikke rummer samme grad af følelsesmæssig kraft og intensitet som de medieoplevede fænomener. Hvad betyder det for orienteringen i den 'almindelige' virkelighed? Skuffer den, er livet 'kedeligt'? Stræber børn og unge efter at iscenesætte virkelighed med samme intensitet som i de elektroniske medier?

Bortset fra sådanne spørgsmål er eksemplet med 'tv-koen' blandt de, som de allerfleste kan være enige om at betragte som 'uskadelige'. Men hvad sker der ud fra det psykodynamiske perspektiv, når børn oplever medieprodukter, der er skræmmende og voldsomme?

Børnenes udsagn om oplevelser af reportager fra terroraktionen mod Twin Towers kan i dette perspektiv fortolkes som udtryk for, at oplevelserne for de yngre børn har været på grænsen til at få deres endnu relativt skrøbelige selvoplevelse til at gå i stykker, mens oplevelserne for de ældre børn gør det nødvendigt at give nogle kognitivt funderede forklaringer af, hvad de har set, for at kunne håndtere de følelser, oplevelserne aktiverer.

Den yngste dreng (ca. 5 år) søger at skærme sig mod de ødelæggende oplevelser ved at undgå at se visse ting på skærmen, og han skærmer sig gerne med hjælp af sin mor. Hun er den, der varetager omsorg, afstemning og dermed støtte til hans udvikling af selvfølelse og fornemmelse for sin omverden, ligesom hun varetager en række af hans fundamentale behov og dermed garanterer fortsatte livsmuligheder og sammenhæng i selvfølelse og omverden.

Pigen og drengen på 7-8 år udtrykker begge frygt for 'verdens undergang'. Drengen eksplicit ved, at han var bange for 3. verdenskrig. Pigen drømmer, at hendes forældre omkommer i og med tårnene, og at hun ikke hører til noget sted, så hun dør og har det ikke godt. Hendes verden falder

sammen og river hende med. Det kan ses som billeder på, at børnenes fornemmelse af at være et sammenhængende selv er svær at opretholde, når de møder oplevelser af, at den almindelige verden kan styrte sammen. Deres interaktionsmønstre og 'scripts' for verden og sig selv er ikke i stand til at håndtere denne type oplevelse, så enten risikerer de udviklede mønstre at bryde sammen, eller oplevelsen må bearbejdes, så den ikke fortsat aktiverer følelser af angst og ødelæggelse af selvforfølelsen. Pigens drøm kan ses som et sådant bearbejdningsforsøg. Drengen har været bange for, at der skulle udbrude verdenskrig. Det har han måske talt med andre om, og fået støtte til kognitivt at etablere et forsvar mod oplevelserne ved at forstå den frygtede krig som ubegrundet.

De lidt ældre børn med mere velkonsoliderede erfaringer, mere udviklede scripts og mere udviklede og veletablerede fornemmelser af at være et sammenhængende selv, har sandsynligvis en større sikkerhed i forhold til oplevelserne af terrorscenerne. De har også oplevelser af, at nogle af scenerne er så voldsomme, at de kan være bedst ikke at opleve – at det kan være næsten umuligt at bære, at verden er, som billederne viser – at dette næsten kan ødelægge håbet om en fremtidig verden, det er mulig at nære tillid til. En ødelæggelse af muligheder, der også af voksne kan opleves som ubærlig, når håb og ønsker til verden – fx om, at børnene i skolens gymnastiksal skal slippe nogenlunde helskindede fra den frygtelige oplevelse – gøres til skamme.

I et psykodynamisk perspektiv ville det psykologisk rigtige være at beskytte børn og sårbare personer mod at få oplevelser, der kan forstyrre udviklingen af selvforfølelser og ødelægge tilliden til, at verden kan opleves som værende i stand til at opfylde væsentlige behov. Hvis der med demokrati skal tænkes i, at det enkelte menneske skal have muligheder for at forholde sig og få indflydelse, så må det i dette perspektiv betyde, at børn og sårbare personer skal beskyttes for at få nogenlunde rimelige udviklingsmuligheder og siden muligheder for at forholde sig og vælge. Først når personen har en nogenlunde velkonsolideret selvforfølelse og en nogenlunde realistisk opfattelse af verden, har vedkommende mulighed for at forholde sig til fremstillinger af denne verden og til at vælge til og fra i denne verden – bl.a. af medieudbudet.

Et kognitivt perspektiv

I et kognitivt perspektiv retter interessen sig imod, hvordan mennesker oplever og forstår det oplevede. I forhold til overvejelser om, hvorvidt børn er særlig sårbare, er spørgsmål om kognitiv udvikling relevant. De store klassikere Piaget og Vygotsky har begge fundet nogle alderskarakteristiske forskelle mellem forskellige former for tænkning eller kognitive strategier til at forstå og skabe orden i fænomener i den enkeltes omverden. Mange har siden arbejdet i forlængelse af deres fund. I Danmark har karakteristikken af nogle aldersspecifikke kognitive strategier været udviklet og formidlet

af Hansen (1997). De karakteristiske forskellige problemløsningsstrategier findes hos børn i aldersgrupperne 0-3 år, 4-6 år, 7-9 år og 10/11 år og opefter. De forskellige former for problemløsning eller tænkning har betegnelser efter deres karakteristika som følger:

Hos de 0-3-årige er synkretisk tænkning fremherskende. Denne strategi bestemmes af den konkrete situation og emotion, og i denne gruppes sanselige ting og hændelser efter lighed. I de beskrevne eksempler er ingen af børnene så små, men børn i denne aldersgruppe vil næppe forstå indhold i reportager som de omtalte. Det, så små børn har mulighed for at forstå i dette perspektiv, er den emotionelle tone i udsendelsen, som både kan udtrykkes i billede og lyd, og den situation i hvilken en sådan udsendelse ses. Hvis andre omkring barnet fx er chokerede og kede af det, vil små børn registrere dette.

De 4 til 6-7-årige børn søger efter ligheder mellem genstande og mellem hændelser ud fra, hvad de sanseligt iagttager. Denne globale tænkning har karakter af en systematisk enshedssøgen, hvor opfattelse og bearbejdning finder sted i diffuse helheder og grupper etableres ud fra enkelte fælles egenskaber. Drengen, der skærmer sig mod skræmmende billeder, kan samtidig beskytte sig mod at se fælles egenskaber i hans egen verden og i de skræmmende billeder i reportagerne. Finder han sådanne fælles egenskaber, gør det reportagens skræmmende billeder voldsomt nærgående.

Fra 6-års-alderen indledes den næstfølgende strategi, der skifter mellem analyse og syntese. Her søger barnet opmærksomt efter ligheder og forskelle. Opfattelse og bearbejdning finder sted gennem opmærksom inspektion af dele og detaljer. Genstande og hændelser indordnes i grupper efter ligheder og forskelle. Barnet søger efter ligheder og forskelle ved at bygge dele op til helheder og nedbryde helheder til dele, og gør herved de skelnerrelevante væsentlige træk og egenskaber tilgængelige. Tænkningens råstof er både spontane egenerfaringer og erfaringer fra fx undervisning og medier. Barnets forståelse på grundlag af direkte iagttagelse suppleres med forklaringer om sammenhænge – barnet lærer og udvikler teorier om sammenhænge. De to børn på 7-8 år og drengen på 9 år fortæller om oplevelser af, at noget gyseligt og skræmmende sker, en er bange for verdenskrig, og en drømmer, at far og mor dør i højhusene. I pigens drøm ser den forudgående globale kognitive strategi ud til at være dominerende¹². I drengenes '*jeg var bange for verdenskrig*' (datid), og '*man kunne kalde det en tragedie*' udtrykkes, at de ikke oplever sig direkte involveret, men kan betragte reportagerne som noget, der viser ulykker et andet sted – og også kan betragte deres egen oplevelse af reportagerne, så de ikke er opslugt i dem.

12 I Nielsen 2001 redegøres for et psykologisk perspektiv på børns medieoplevelser, der sandsynliggør at overvældende medieoplevelser fører til regression i den fremherskende kognitive strategi.

I 10-11-års-alderen indledes helhedstænkningen, der forudsætter både overblik (over mening og sammenhæng) og opmærksomhed på detaljerne. Barnet opfatter og bearbejder ved vekslende at fokusere på helheder og dele og ved at kombinere relationer mellem del og helhed. Genstande og hændelser indordnes ikke mere kun efter det konkret iagttagelige, men også efter principper – mening kan skabes frigjort fra det konkrete, barnet søger ofte efter regler, principper eller teori. Barnet kan forstå noget tidligere på en ny måde og ændre planer og teorier om sammenhænge, og kan så småt evaluere og kontrollere sin forståelse og oplevelse. De to ældste drenge, der fortæller om deres oplevelse, udtrykker forskellige aspekter af helhedstænkning. Den ene evaluerer: *'jeg ville ønske, at jeg ikke havde set det med vinduerne'*. Han kan forholde sig til sin egen oplevelse. Den anden (12-13-årige) giver både en principiel karakteristik af reportagerne: *'de ligner spillefilm om terror'*, og han evaluerer, hvordan det betyder, at det er så svært at forstå, at reportagen er om virkeligheden, når denne ligner en fiktiv genre, han kender godt. Han kommer også med en principiel vurdering af, at børn bør se sådanne reportager, samt inddrager, at der kan være grund til at undtage særlig uhyggelige indslag.

I det kognitive udviklingsperspektiv vil det være relevant at beskytte de mindre børn mod sådanne voldsomme udsendelser, mens de lidt større – fra ca. 9-års-alderen – ser ud til at have kognitive redskaber til at kunne forholde sig til det set. De har så behov for hjælp til at forstå det, de ser, dvs. viden og forklaringer, der kan gøre det meningsfuldt og håndterligt.

Et kulturpsykologisk og diskurspsykologisk perspektiv

Kulturpsykologi og diskurspsykologi er ikke det samme, men her samler jeg dem i et fælles perspektiv. I begge disse perspektiver fokuseres nemlig på, hvordan kulturelle og sproglige konventioner er medvirkende til, at mennesker udvikler sig og tænker på særlige måder. I disse perspektiver vil man se kritisk på det tidligere anlagte psykodynamiske perspektivs begreb om nogle universelle menneskelige behov, som danner grundlag for udvikling af selvfølelse, der skal konsolideres, så den enkelte person kan hænge sammen.

I et kulturpsykologisk og diskurspsykologisk perspektiv vil vægten ligge på, at selvfølelse ikke alene udvikles gennem indre repræsentationer og 'scripts', men altid udvikles kulturspecifikt i relation til historiske og samfundsmæssige muligheder og konventioner for handleformer og betydningstilskrivninger. 'Selvfølelse' er således i dette perspektiv ikke blot noget personligt, men et resultat af den kulturelle, historiske og samfundsmæssige kontekst, i hvilken den etableres (jf. Leontjev 1983, Holzkamp 1983, Geertz 2000).

I forhold til ideen om alderskarakteristiske kognitive strategier rejser et kultursensitivt perspektiv tvivl om, hvorvidt en bestemt strategi anvendes af en bestemt person til alle former for problemløsning. Meget tyder på, at

der kan være tale om forskellige strategier forbundet med indhold og kontekst (jf. Rogoff 1990). Psykologiske forståelser af mennesket, som finder generelle kvaliteter eller karakteristika, der menes at være alment gældende og uafhængige af kultur, historie og samfundsmæssig kontekst, bliver med udgangspunkt i sådanne kritikker vanskelige at anvende som grundlag for vurderinger af, hvad der er rigtigt, godt eller sundt. I stedet bliver det væsentligt at kende til psykologiske processer ud fra kultursensitive tilgange.

Kontekstspezifiske former for viden, forklaringer og handlesammenhænge, der gør oplevelser forståelige og håndterlige på bestemte måder, er i fokus i et kulturpsykologisk og diskurspsykologisk perspektiv, som i fx psykologiske teorier om børns og barndommens udvikling (fx Bruner 1990, Haavind 1987, Lave & Wenger 1997, Sommer 1987) og teorier om diskursive positioneringer og subjektivisering (Davies 1990-99, Søndergaard 2000). Med disse teorier fokuseres på børns og unges udvikling af handlemuligheder, selvforståelse og begrebsforståelse i relationer til væsentlige andre, fx forældre, søskende, kammerater, pædagoger og lærere.

I de hidtil benyttede eksempler er der meget lidt materiale, der kan bruges til at vise noget om kontekst og diskurs. Derfor tilføjer jeg her materiale fra to hverdagsobservationer:

Bjarke på 2½ år ser *Bamse og Kylling* i tv og udtrykker med sit alvorlige ansigt, at scenen er noget bekymrende, samtidig med at storesøster Ida på 15 ler hjerteligt over samme scene. Bjarke ser på Ida, derpå tilbage på skærmen, og bryder selv ud i latter.

I kulturpsykologisk og diskurspsykologisk perspektiv vil fokus her være ikke på Bjarkes aldersspecifikke kognitive strategier eller selvforfølelse og scripts, men på at han søger mening med sin egen følelse og forståelse i forhold til Idas udtryk og handling – og finder ud af, at meningen er, at det er morsomt. Han indføres i anvendelse og forståelse af artefaktet 'børneudsendelse' og i diskursen om Bamse og Kylling som sjove i samspil med Ida.

Anton på 4 år bliver meget berørt af film og ser ofte anspændt og bekymret ud, når han ser tv.. Han ser en del tegnefilm sammen med sin far, der morer sig højlydt og kommenterer, at det er sjovt. En dag ser Anton en noget voldsom 'Tom og Jerry'-tegnefilm sammen med jævnaldrende Bjarke. Antons far er ikke til stede. Anton ser alvorligt på filmen, og da den slutter, vender han sig mod Bjarke og siger (som hans far plejer): »Den var da sjov, ikke?« De ler begge¹³.

I hverdagens samspil bliver nogle former for handlinger og forståelser af, hvad der finder sted, mere nærliggende end andre, fordi børn og deres ud-

13 Eksemplerne med Bjarke og Anton er fra forfatterens observationer i eget og andres hjem.

tryk forstås af andre i den sociokulturelle kontekst ud fra de forståelser og narrativer, denne kontekst etablerer sig med (Bruner 1990, Haavind 1987). I disse samspil orienterer børn sig i forhold til sådanne forståelser – som i eksemplet, hvor Anton har lært af sin far, at voldsomme tegnefilm bare er sjove¹⁴. Anton går som 3-årig alvorligt ind i dette samspil, og efterhånden finder han også selv, at de voldsomme tegnefilm er sjove, selvom det varer et års tid, før han ser ud til at more sig, mens han ser dem. Han subjektiveres og subjektiverer sig en bestemt forståelse og orienterer sig i retning af at opleve de voldsomme tegnede kampe som morsomme (Davies 1990-99, Søndergaard 2000). Dermed positionerer han sig som ‘en rigtig dreng med sans for humor’, og han er med i fællesskabet med sin far, når de ‘ser sjove film’ og i andre situationer morer sig sammen. Som mediebruger betragtet bliver han ‘mediekompetent’, han bliver i stand til at begå sig i en del af det medieudbud, han møder. Det kan dette teoriperspektiv belyse.

Et sådant perspektiv på eksemplerne på børns udsagn om deres oplevelser af reportagerne fra angrebet på Twin Towers er vanskeligt at anvende, for i disse eksempler mangler oplysninger om de kontekster og situationer, børnenes oplevelser udspringer af, ligesom der ikke er oplysninger om, hvordan disse børn får eller mangler hjælp til at forstå og give mening til det, de oplever – dvs. hvilke diskurser om det sete de indføres i. Kun den yngste dreng fortæller noget om det: han ser disse ting sammen med mor, og hun er til rådighed som beskyttelse, når han har brug for at skærme sig mod uhyggelige billeder.

Som led i udviklingen af den kultursensitive og diskursorienterede psykologi, der kritiserer forestillingerne om ‘det abstrakte barn’ med generelle behov udspringende fra en indre essens, er der udviklet teorier med forestillinger om mere resiliente og tilpassingsdygtige børn, der har ‘kompetenceanlæg’ og med et plastisk udgangspunkt vokser op ved at gøre menneskeliv på de kulturelt anerkendelige måder som fx pige, dreng, modig, forsigtig, sej, cool, nørd etc. (fx Davies 1990-99, Sommer 1997). Med sådanne psykologiske perspektiver åbnes bl.a. vigtige blikke for at se på de børneforståelser, der har karakteriseret barndomstilrettelæggelsen og givet særlige muligheder for udvikling, læring, positionering og subjektivering for børn og unge (fx Susanne Højlund 2002, Palludan 2005).

Med sådanne perspektiver på børns medieoplevelser bliver det ganske utilstrækkeligt at nøjes med psykologiske teorier. Det bliver nødvendigt at se på, hvordan børn *bruger* bl.a. medier, og hvordan de positionerer sig med og i forhold til medier og deres produkter. Dermed bliver det tilgængeligt, hvordan børn ‘gør’ det at være mediebrugere, og hvad dette gør ved børn og

14 I den sociale indlærings teori er udviklet begreber om sådan læring forstået ud fra principper om forstærkning, forventning og information, fx fra rollemodeller. Denne teori har været meget anvendt til forklaring af børns læring via medier. I artiklen går jeg ikke nærmere ind i den, da den i medieforskningen i Skandinavien i dag er opslugt i kontekstualiserende kultursensitive teorianvendelser.

barndom. Til gengæld bliver det vanskeligt at benytte rent faglige kriterier for, hvad der er godt eller skidt for mediebrugende børn. Man må affinde sig med at belyse virkninger og brug af det, de faktisk har til rådighed. Dernæst kan man vurdere perspektiverne i sådan brug og virkninger, men vurderinger af, hvad der er godt eller skidt, er ikke længere rent fagligt bestemt. Det bliver i dette perspektiv også kritisk og dermed politisk. Dermed kan det faglige blik ikke på samme måde som tidligere fungere som neutralt ekspertblik. Dette berører jeg igen afslutningsvis. Først vil jeg her gøre rede for viden fra medieforskningen om, hvordan børn bruger og oplever medier – samt lidt om, hvordan dette hidtil har været søgt reguleret.

5. Mediernes virkemidler – medieforskningens fund

Når artiklen her fokuserer på psykologiens anvendelse i forhold til børns adgang til og brug af elektroniske medier, så er det, fordi de elektroniske medier tilbyder oplevelser og information med virkemidler, der involverer brugeren gennem sanselige påvirkninger på helt andre måder end fx de skrevne medier som aviser og lign. Alle, uanset alder, modenhed og færdigheder, kan få oplevelser ved at se tv eller levende billeder med lyd på pc eller playstation, bare de pågældende kan se og høre. Levende billeder og lyd tiltrækker opmærksomheden og kan holde den fangen, simpelthen fordi 'der sker noget'. Der skal en viljestyring af opmærksomheden eller en stærk tilvænning til for at overse og overhøre en stadig strøm af levende billede-og-lyd fra fx et tv. Der skal således noget særligt til at undgå at være opmærksom på det elektroniske medieudbud, hvis det er til stede – det gælder også for små børn i fx hjemmet, at de 'kommer til' at se og lytte med på en del af det, der vises i tv, hvis det er tændt, selvom det ikke nødvendigvis er udsendelser, der retter sig mod børn. Det betyder, at brugeren af de elektroniske medier kan komme til at overvære og opleve noget, der 'viser sig' i dette medie, selvom brugeren ikke aktivt opsøger netop dette, brugeren er blot til stede sammen med det elektroniske medie. Derfor kan børn og sårbare sjæle kikke med, søge efter et netspil etc. og pludselig opleve, at det, der vises på skærmen, er skræmmende, uhyggeligt eller voldsomt, og kommer til stede så hurtigt, at der ikke er tid til at vælge oplevelsen fra.

I de skrevne medier giver det sig selv, at børn enten skal kunne læse på egen hånd for at få adgang til mediets informationer, eller også skal nogen andre, der kan læse, give adgang til informationerne. Billedmateriale i bl.a. aviser kan være voldsomt i sig selv, men dette materiale er ikke understøttet af lyd og talte oplysninger. De elektroniske medier kan anderledes sanseligt fremkalde oplevelser af, at mediebrugeren selv er involveret eller får et førstehåndskendskab til det, der fremstilles i medierne. Elektroniske medier

som film, tv, video/cd-rom og i stigende grad¹⁵ pc-spil og playstation-spil giver sådanne tilnærmelsesvis virkelighedstro oplevelser, der både fungerer som underholdning og som information. Illusionen om, at det, der er oplevet via skærmen, giver oplevelser og viden, som om man har været der selv, etableres gennem mediets forskellige sanselige virkemidler og de betydninger, som det fremstillede forbindes med i brugernes sociale kontekst (se fx Tuftte 1995, Løngreen & Sørensen 1996, Sørensen og Jessen 2000).

6. Begrundelser for regulering af medieadgang

Op gennem historien har der i den offentlige debat af personer eller grupper været udtrykt bekymring for, at nye medier skulle indebære trusler mod etablerede værdier og interesser. Inden for medieforskningen er dette blevet kaldt »moralisk panik« (Cohen 1980). Der er stort set indtrådt moralisk panik, hver gang et nyt medie blev udbredt, og særlig når det var et medie, der især blev taget i brug af unge og børn. I drøftelser som led i 'den moralske panik' er der indgået ideologiske, moralske og sociale perspektiver vedrørende børns og unges udvikling generelt betragtet¹⁶. Frem til sidste årtusindskifte var det forholdsvis sjældent drøftelserne inddrog viden om børns konkrete brug af medier i deres hverdagsliv. I de seneste års debatter om børns mediebrug og voksnes regulering af børns adgang til medierne er viden om, hvordan børn faktisk bruger medierne, i stigende grad blevet inddraget. Dette gælder også den seneste debat om børns eksponering for markedsføring. Medieforskningens viden udbredes i stigende grad gennem medierne, ligesom den anvendes af medierne og af bl.a. reklameindustrien¹⁷.

En bestræbelse på at sikre etablerede værdier og interesser har resulteret i reguleringsforsøg som fx censurinstitutioner. For de elektroniske medier havde man i Danmark »Statens Filmcensur«, der eksisterede frem til 1997. I 1997 blev Statens Filmcensur nedlagt, og i stedet blev 'Medierådet for Børn og Unge' oprettet. Medierådet varetager stort set de samme funktioner som den tidligere Filmcensur, men i Medierådets regi lægges vægt på vejledning, oplysning og samarbejde med biografer, videodistributører og producenter til forskel fra Filmcensurens rent vurderende funktion. Rådgivning til mediebrugere udmøntes i, at medieprodukter mærkes med enten 'tilladt for alle', 'tilladt for alle, men frarådes børn under 7 år', 'tilladt for børn over 11 år' eller 'tilladt for børn/unge over 15 år'. Disse aldersgrupper

15 I stigende grad, fordi de tidlige spil var tydeligt 'tegnefilmagtige' i deres fremstillinger og dermed ikke illuderede virkelighedens verden. Med den teknologiske raffinering af spillene kan de i stigende grad illudere virkelighed.

16 Sørensen og Jessen 2000.

17 Linn 2006. Bogen 'Forbrugerbørn' udkommer i maj 2006, her refereres til omtale i avisen Information 22.-23. april 2006 samt til interview med Susan Linn i Agenda, DR1, lørdag den 20.05 2006 kl. 18.05-19.00.

begrundes med dels psykologisk viden om, at der er karakteristiske udviklingspsykologiske og kognitive forskelle på børn i de forskellige aldre, og dels medieforskningens viden om, at børn i disse forskellige aldersgrupper oplever medieprodukter meget forskelligt¹⁸.

Kriterierne for vurdering er baseret på bl.a. psykologiske teorier om børns udvikling, som omfatter forståelser af, at børn i bestemte aldre har forskellige behov, der må søges dækket for at fremme en sund og harmonisk udvikling, og at denne udvikling kan blive forstyrret ved kraftige påvirkninger, samt at børn udviklingsmæssigt i stigende grad bliver i stand til at håndtere kraftige påvirkninger og stærke oplevelser, så ældre og mere modne børn kan tåle mere end yngre og mere sårbare børn¹⁹. Teorier om, at børn og unge lærer gennem modeller og vikarierende erfaring, når de ser film, har også betydning for, hvad der bliver vurderet at kunne skade børn²⁰.

Ud over at der ligger sådanne former for viden bag censurgrænserne, er der også implicite kulturelle forståelser af, hvad der er passende at vide for børn i forskellige aldre. Sammenligninger af censurafgørelser i Danmark og USA viste op til 1990'erne fx en gennemgående forskel: i Danmark udløste voldelige scener i film højere censurafgørelser end i USA, mens nøgenhed, erotik og sex udløste højere censurafgørelser i USA end i Danmark.

7. Børns oplevelse af medier hænger sammen med alder og erfaring

Forskellige undersøgelser af børns medie-reception har i løbet af de seneste 20-25 år vist, at børn lærer de forskellige filmiske virkemidler og filmgenrer at kende, når de ser film, og at børns oplevelser af film og reaktioner på dem er forskellige i forskellige aldersgrupper. Imidlertid ser det ud til, at det ikke alene er alder og modenhed, men i høj grad barnets erfaringer med at se film og tv, der har betydning (Udvalg vedrørende film-, tv- og videovold 1995, Sørensen & Jessen 2000, Tuft 1995).

Små børn op til 4-5-års-alderen kan kun i begrænset omfang kæde forskellige scener i en film sammen. En voldsom handling i en film opleves derfor ikke altid som noget, der hænger sammen med en lykkelig slutning senere i samme film. De yngste seere har kun få erfaringer med de filmiske virkemidler, og fx et zoom i filmen kan derfor opleves, som om det filmede før zoom er noget andet end efter zoom.

18 Se fx 'Udvalg vedrørende Film-, tv- og videovold', 1995, og Jessen og Sørensen 2000.

19 Det drejer sig om teorier udviklet med udgangspunkt i psykoanalysen og forestillinger om udviklingen af et 'jeg' som en sårbar proces, der kan præges negativt af forstyrrende påvirkninger bl.a. i kraft af bevidsthedens symbolfunktioner og identifikationsprocesser, fx Erikson 1971 og Winnicott 1971:97.

20 Det er særlig Albert Banduras sociale indlæringssteori, der er blevet anvendt her (Bandura 1977).

Fra børnefamilie til børnefamilie er det meget forskelligt, hvor meget de yngste børn ser tv, og om de ser det alene eller sammen med søskende eller forældre, der kan hjælpe med at gøre det set forståeligt og fx forklare de filmiske virkemidler. Det er derfor også forskelligt, hvor hurtigt børnene lærer forskellige filmiske virkemidler og genrer at kende.

»Den overvejende del af forskningen viser, at børn under 7 år tenderer mod at opfatte en fortælling som en samling episoder uden indbyrdes sammenhæng, og helt op til 8 års alderen kan fortællingen opleves meget tilfældig og brudagtig.« (Sørensen 1994, p. 38)

»Jo yngre børnene er, jo mere sandsynligt er det, at de bliver forskrækkede over visuelle indtryk (mønstre, spøgelser, uhyrer), over trickoptagelser og forvandlinger. Jo yngre de er, jo mere intensivt tryllebinder lyde og musik dem, og former det lille barns filmoplevelse på grænsen mellem frivillighed og at blive tromlet ned.« (Rogge Jan-Uwe, 1998, p. 257)

»Helt indtil det tiende år er børns perception speciel og det underkendes tit og tages derfor ikke alvorligt af de voksne. Mens forældre tror, at børn oplever en fjernsynsudsendelse på samme måde, som de selv gør, tillægger børnene lydsiden (musikken, lyden, talen) en meget stor betydning. Børn, især de små, hører fjernsyn.« (Rogge Jan-Uwe, 1998, p. 265)

Fra 7-års-alderen udvikler de fleste børn en betydelig mediekompetence, dvs. de kan begynde at genkende og skelne mellem forskellige virkemidler, fortælleformer etc.. Børnene bliver fortrolige med en række genrer, samtidigt med at deres kendskab til og interesse for verden omkring dem vokser. De fleste børn får i denne alder mulighed for at sætte mediefremstillingerne ind i et større virkelighedsperspektiv. Det medfører dels, at nye ting kan virke skræmmende, fordi børnene forstår dem på en ny måde, og dels at noget, der tidligere var uforståeligt og dermed skræmmende, bliver forståeligt og derfor ikke længere virker så voldsomt.

»Imellem 8 og 11 år øges opfattelsen af fortællingen meget markant (Collins, Wellman, Keniston & Westby, 1978) (Hedbom, 1970). Men også for denne aldersgruppe er det igen afhængig af hvor kompliceret fortællingen er opbygget.« (Sørensen 1994, p. 39)

»Omkring 7-8 års alderen begynder børnene at forstå, at det er mennesker, som spiller roller, og de begynder at indse at meget af det, der vises på tv er fiktivt. Derefter følger en periode, hvor handlinger og personer vurderes som rimelige og sandsynlige i forhold til virkelighe-

den. Efterhånden kommer barnet til en erkendelse af, at virkeligheden repræsenteres på forskellig måde på tv. De erkender, at nyhedsudsendelser, reklamefilm, tegnefilm og underholdningsprogrammer er forskellige former, hvis indhold har forskellig »påstået« realisme værdi (Dorr, 1986).« (Sørensen 1994, p. 43)

Fra 11-års-alderen er de fleste børn i stand til at forstå, at film er konstrueret virkelighed. Alligevel kan en film godt være så intens følelsesmæssigt, uhyggelig eller voldsom, at den virker meget skræmmende, eller barnet bliver nødt til at skabe en særlig distance til eller afvisning af filmen. Det gælder både fiktion og nonfiktion.

»Børn i 12 års alderen skulle udviklingspsykologisk være i stand til at opfatte det, der foregår på tv skærmen, som »konstrueret virkelighed«. Men om det enkelte barn når til dette udviklingsniveau i den alder, er bl.a. andet afhængig af de muligheder, som barnet har haft for at få bearbejdet det set med forældre eller andre voksne (Jensen, 1975). Børn som har erhvervet viden om film og har erfaring med praktisk billedarbejde, opfatter tidligere end andre film som bearbejdet og konstrueret (Salomon, 1979).« (Sørensen 1994, p. 44)

»Ved 12 års alderen, når deres tænkning har nået et mere abstrakt niveau, kan de opfatte at psykologiske forhold i fiktionsproduktionerne kan referere til forhold i virkeligheden (Morison, Kelly & Gardner, 1981). Men på trods af at deres opfattelser og vurderinger er blevet nuancerede, kan de stadig have svært ved at tolke fiktionsprogrammer. Jo mere fiktionsprogrammerne ligner virkeligheden, desto sværere har børnene ved at forholde sig til dem som fiktion. Fx er visse kriminalserier af unge blevet opfattet som autentiske (Dorr, 1980b).« (Sørensen 1994, p. 43)

Kompetencen til at forstå og afkode medierne er ikke en evne, som automatisk dannes med alderen. Det er en form for kompetence, der hænger sammen med, at mediebrugeren lærer genrekendskab, gør mange erfaringer med filmiske virkemidler og udvikler forståelse af mediebrugen og mediernes indhold i samspil med andre, såsom kammerater, familie etc.

Udviklingen i børns og unges mediekompetence kan groft karakteriseres således:

Alder ca.	Billedopfattelse/ Filmens virkelighed	Forståelse af filmhandling og filmsprog
0-4/5	Der skelnes ikke mellem filmet handling og virkelig handling.	Forståelse af et enkelt billede Film som livagtig virkelighed.
4/5-7/8	Opleves som filmet virkelighed - det er sket.	Opfattelse af enkeltscener. Film som afbildet virkelighed.
7/8-10/12	Opleves som mulig virkelighed - det kunne godt være sket. Film som mulig virkelighed.	Opfattelse af en række scener.
10/12-	Film kan opleves som udvalgt og bearbejdet virkelighed.	Forstår en kæde af scener.

(Gjessing, 1999)

Spørgsmålet, om man kan skelne mellem fiktion og fakta, er vanskeligt. Ikke alene børn, men også voksne kan være ude af stand til at gennemskue, om de ser fakta eller fiktion. Overordnet skelner man mellem fiktion, nonfiktion og fakta. Fiktion er fremstilling af opdigtet stof, skabt af fortælleren/filmmageren. Nonfiktion gør i en eller anden udstrækning brug af noget autentisk stof. Fakta-udsendelser tilstræber at informere om fakta, dvs. virkeligheden, fx i nyhedsudsendelser.

Det kan være vanskeligt at skelne mellem forskellige genrer. Fx kan en nyhedsudsendelse godt rumme et indslag, hvor der anvendes billedoptagelser fra tidligere hændelser til at illustrere en aktuel hændelse, som der endnu ikke er billedstof fra. Der vises altså ikke den hændelse, der tales om, men alligevel en virkelig hændelse, som skal fungere som illustration. Men er det så fakta – eller blot nonfiktion?

Inden for de nonfiktive genrer er det muligt at anvende forskellige typer af drama-dokumentar, det vil sige fremstillinger, der ikke *er*, men skal *forestille* virkeligheden. I sådanne fremstillinger anvendes en lang række af de tidligere omtalte filmiske virkemidler. Dermed kan det være meget vanskeligt at skelne mellem non-fiktion og fiktion.

Inden for de fiktive genrer er der mange måder at fremstille filmfortællinger på. Nogle hovedgenrer er komedier, eventyrfilm, westerns, drama og gys. Inden for hver genre er der nogle karakteristiske kendetegn, som gentages i forskellige variationer. Kendskab til en genre gør det muligt for seeren at definere personkaraktererne (hvem er fx den onde, og hvem den gode i eventyret?) og definere de handlingsmønstre, der er karakteristiske inden for genren, og som får en særlig udformning i den enkelte film.

Kendskab til filmgenrer har stor betydning for tilskuerens oplevelse af film. Hvis børn fx kan genkende typiske træk i handling og hos personer i en fiktionsfilm, bliver de ikke så let skræmt af evt. farlige eller uhyggelige scener i filmen – for de forventer sådanne scener og forventer ligeledes et

(ud af nogle typiske) udfald af scenen. Det kan fx være helten, der trues af en overmagt, kæmper – og (næsten altid) vinder eller reddes af andre. At overvære kampen er lettere med en forvisning om, at det nok skal gå godt, end med uvished om udfaldet.

I nyhedsformidling er der netop uvished om udfaldet, fx af katastrofers omfang og betydning. I nyhedsgenren udfoldes gennem spørgsmål, undersøgelser og vurderinger, hvad man menes at kunne vide, men seeren/lytteren kan ikke læne sig tilbage i tiltro til et formentligt afklarende 'svar', der ligner tidligere svar på lignende katastrofeskildringer, og som fjerner oplevelsen af trussel og ødelæggelse i den katastrofe, der faktisk har fundet sted.

I modsætning til nyhedsformidlinger leverer en anden voksende medieindustri netop kontante svar: Forbrugsgoder – nu også målrettet til børn. Køb glæde, sjov, tryghed, selvbevidsthed, status og position, vis, at du er klog, smart, med på det nyeste. Køb udstyret til at blive den, du gerne vil være – eller spejlbilledet af det, du oplever som vigtigt i reklamer, forventninger, sociale positionsspil m.m.

8. Børn som mediekompetente, forbrugerkompetente, demokratikompetente?

Fra 9-10-års-alderen er de fleste børn med adgang til en pc og internet i gang med at høste erfaringer som netbrugere med spil og reklamer. Børnene bliver mediekompetente, ikke alene med hensyn til at se film og spil, men også med at bruge internettet. En dag vil man måske karakterisere børnene som 'forbrugerkompetente' og lægge vægt på, at i mødet med markedsføring lærer de at orientere sig og at forholde sig kreativt skabende og udvælgende til det markedsudbud, de møder²¹.

Et par af de seneste kreative nyskabelser, som børn og unge står bag, når det gælder anvendelse af elektroniske medier, er hjemmelavede 'Jackass' og 'Happy Slapping'. Jackass er optagelser på mobiltelefonen af egne og kammeraters 'stunts', fx at stå på én ski eller skateboard ned ad umulige skrånninger og falde på fantastiske måder eller springe på hovedet i krat og buske. Optagelsen af udfoldelsen og de medfølgende råb og støn kan efterfølgende underlægges med passende musik fra telefonens musiklager. Happy Slapping er optagelser på mobiltelefonen af egne og kammeraters

21 Det skal ikke komme bag på mig, om begrebet allerede er i brug, og jeg blot ikke er stødt på det.

22 Medierådet for Børn og Unge og AMOK (antimobbekonsulenterne) har i samarbejde udviklet råd om, hvad forældre eller pårørende kan gøre i forhold til Happy Slapping (voldsleg). Hovedvægten ligger på, at man skal sætte sig ind i problematikken og tale med sit barn om fænomenet, herunder de etiske problemer i Happy Slapping (www.medieraadet.dk eller www.mobbeland.dk).

voldelige overfald på sagesløse²². Hvorfor bliver det blandt andet sådanne kreative udfoldelser, vi ser børn og unge – nok mest drenge og unge mænd – kaste sig ud i med disse medier?

De har teknologien, men den kunne jo anvendes til mange forskellige ting. Et kig i billedlageret på tre 10-13-årige drenges mobiltelefoner viser både billeder af kammerater, familiemedlemmer, yndlingssovedyr, af en yndet mandlig pædagogs nyfødte søn, og optagelse af hjemmelavede Jackass, så der er mange genrer og mange former for betydning gemt i mobilagrene. Her vil jeg foreløbig fokusere på de actionprægede Jackass og Happy Slapping.

Begge former er netop actionprægede, der er fart og spænding i det, der optages. I Jackass er det aktiviteter, der går til grænsen af, hvad aktørerne fysisk kan klare – og nogen gange ud over den grænse. De synes, det er sejt, og genser mange gange den enkelte optagelse med højlydte udtryk for indlevelse. De kommenterer egne og andres udfoldelser, dygtighed, held og lidelse. De bliver til som aktører i stærke og intense situationer, der udfoldes og får tillagt ekstra betydninger i et socialt fællesskab om oplevelser af og kommentarer til filmene på de småbitte mobilskærme med staccato-gengivelse af billeder og forvrænget lyd.

De tre tidligere skitserede teoriperspektiver kan alle bidrage til at forklare denne karakteristik som meningsfuld: Drengene bliver til i det sociale fællesskab, de positioneres og subjektiveres, og de oplever deres virkelighed, selviscenesættelse og mulige selvornemmelse med den intensitet og kraftfuldhed, som mediet bidrager med – og som den almindelige virkelighed kan savne i sammenligning med velkomponerede medieprodukter. De kan også forholde sig sammenlignende til egne og andres præstationer såvel som til genre og andre produkter inden for genren. De kan både lade sig opluge af og forholde sig vurderende til denne mediebrug. Som sådan er de mediekompetente.

Det gælder også de bander, eller grupper, der bedriver Happy Slapping. De kan skabe og være kreative med de medier, de har til rådighed, og inspireret af de medieprodukter, de møder gennem deres mediebrug. Inden for actiongenren kan findes et utal af forbilleder for handlingen i Happy Slapping – voldeligt overfald. I Happy Slapping bliver selve meningen med overfaldet at filme det og dermed dokumentere handlingen, fremstille den i det elektroniske medies intensiverende form og positionere sig i forhold til andre. Her er mediet – mobiltelefonens kamerafunktion og muligheden for at videresende og dermed distribuere det filmede – meget tydeligt blevet en aktør, der indgår produktivt i børns og unges handlinger og samspil, som igen finder sted i en kontekst af filmiske fortælletraditioner og kulturelle normer og værdier. Happy Slapping er et eksempel på en kreativ udfoldelse, der krænker demokratiske og etiske værdier. Overfald er i strid med loven, men her er der tale om en særlig form for overfald, nemlig nogle, der blot

skal bruges til at filme. Mediet og en særlig genreinspiration er med til at begrunde krænkelser af demokratiske værdier.

Fænomenet er relativt nyt, og jeg kender ikke til undersøgelsesresultater, der viser, om det er bestemte grupper af børn og unge, der begår Happy Slapping. Ud fra tidligere medieforskning kan man antage, at der også i denne sammenhæng vil være tale om børn og unge med relativt svag eller ensidig social forankring, der dels kan betyde, at de i deres hverdagsliv oplever vold som almindeligt, og dels at de ikke har et socialt netværk, der sikrer tryghed og ressourcer til at mærke og acceptere egne svagheder og at genkende og forholde sig indlevende til dem hos andre, fx i form af omsorg og opmærksomhed på andres udtryk for følelser. Hvis sådanne kvaliteter ikke findes i disse børns og unges hverdag – hvor skal de så møde dem? Det er ikke i majoriteten af medieprodukter, sådanne kvaliteter kommer til udtryk, hverken i de fiktive eller faktuelle genrer.

9. Mediekompetence mellem symbolfunktion og førsymboliske oplevelser?

Ud fra disse overvejelser er det ikke bare godt, at børn bliver mediekompetente. For det får betydning, hvad det er i medierne, som børn bliver kompetente til.

På den ene side skal børn lære at håndtere den komplekse medieverden, de skal leve i. På den anden side gør det noget ved børn at skulle håndtere ikke alene 'medier' som fænomen, men også det indhold, der tilbydes og stiller krav via medierne.

I et demokratisk perspektiv må vi spørge, hvad det er, børn og unge på den ene side får mulighed for at udvikle i forhold til medieudbudet i de sociokulturelle sammenhænge, de indgår i, og på den anden side, hvilke potentialer de mister, fordi de ikke er vigtige at udvikle – eller simpelthen gør det vanskeligt at være med og dermed positionere sig som mulig lege-kammerat, ven, sej, 'levedygtig'?

I forlængelse af den kognitive udviklingspsykologi har det været diskuteret, hvad der kognitivt skal til, for at børn (og andre mennesker) kan forholde sig ud fra principper om, hvad der er moralsk rigtigt. I forlængelse af ideerne i (den sociale) indlæringssteori har det været diskuteret, hvilke forbilleder og handlemodeller børn (og andre mennesker) får stillet til rådighed i medieprodukter, og dermed hvilke værdier der præsenteres her som væsentlige at orientere sig ud fra. I forlængelse af den dynamiske psykologi har det været diskuteret, hvad det er, der fascinerer i medieprodukter, fx udfoldelser, der er tabuerede, ønskede og forbudte, og/eller kvaliteter, der repræsenterer noget fortrængt eller ikke-integreret i den enkeltes selvforståelse/'jeg'.

Alle disse psykologiske forestillinger opererer med, at det enkelte individ er adskilt fra dets omverden og forholder sig til diverse fænomener i denne

omverden. De forskellige psykologiske teorier etablerer på forskellig måde begreber og forestillinger om, hvordan det enkelte individ bliver til som noget særligt med en indre sammenhæng og udvikler sig med karakteristiske mønstre i relation til omverdenen.

Disse teorier er blevet udfordret af kultur- og diskurspsykologien, der kritiserer de tidligere psykologiske teorier for at fokusere på indre forhold i individet og derved miste blikket for, at det drivende i udvikling af selvforståelse, kognitive funktioner etc. er at finde i de kulturelle muligheder, krav og nødvendigheder og diskurserne herom, som mennesker lever og udvikler sig i. I disse teorier rettes blikket derfor mod de kontekster og betydninger heri, som danner grundlag for handlinger og forståelser af handlinger – som fx det at more sig over tegnefilm, 'Jackass' eller 'Happy Slapping'. Med disse teoriers fokus kan det imidlertid blive vanskeligt at få begreber om, hvordan det enkelte menneske oplever sig selv og sin verden uden at reducere oplevelserne til de kulturelle betydninger og diskurser, der karakteriserer menneskets kulturelle og sociale omverden. Begge former for teorier tenderer at fokusere på mennesker i omverden på en måde, der favoriserer blikket for enten 'menneskets indre oplevelser' eller 'kontekst og betydninger for menneskets interaktive praksis og selvforståelse'.

Disse psykologiske teorier betragter groft sagt mennesket som omkranset af, over for og i relation til en omverden: mennesket oplever sig selv i relation til sin omverden, mennesket bearbejder kognitivt informationer fra sin omverden, mennesket interagerer og deltager i kulturens praksis og diskurser og positionerer sig og positioneres heri; og teoriene udvikler begreber til indsigt i, hvordan mennesker bliver til, føler og erkender sig selv og deres omverden. Teoriene konstruerer derved forestillinger om nogle 'psykiske enheder' i mennesker: fx 'selv'er (et eller flere), kognitive mønstre, personlighed, subjektivitet. Det er med kvaliteter i 'selv', 'kognitive mønstre', 'personlighed' og 'subjektivitet' mennesker forholder sig til omverdenen og derigennem forstår og erkender sig selv og deres omverden.

Hvis elektroniske mediers virkemidler skal anskues i forhold til sådanne psykologiske konstruktioner, så bliver det væsentlige de former for betydninger, medierne formidler. Fokus kommer til at ligge på medieindholdets udsagnssproglige symbolfunktion. Her inddrager jeg Ernst Cassirers bestemmelse af mennesket som et symbolskabende væsen, der råder over både udsagnssprog og emotionelt sprog²³. Symbolske kulturelle udtryk

23 »Sproget er en pars pro toto, en del der repræsenterer helheden. For side om side med det begrebsmæssige sprog har vi et følelsesbaseret sprog; side om side med det logiske eller videnskabelige sprog har vi det poetiske billedsprog. Oprindeligt udtrykker sproget ikke tanker eller ideer, men følelser og sindsbevægelse.

...

Fornuft er langtfra noget dækkende begreb for forståelsen af alle de righoldige og vidtforskellige former for menneskets kulturelle liv. Alle disse former er derimod symbolske former.« (Cassirer 1999, p. 43)

kan vedrøre væsentlige følelser og oplevelser i livet, der udtrykkes i følelsessprog, men ikke behøver udtrykkes i udsagnssprog. Det emotionelle sprog karakteriserer Cassirer som det grundlæggende og mest basale lag, her udtrykkes umiddelbare følelser. I udsagnssproget ytres på måder, der henviser til fænomener i den ydre eller indre verden. Dette svarer til at betragte medieoplevelsen som en relation, hvor den oplevende med sit 'selv', 'personlighed', subjektivitet' er i relation til mediets udtryk og forholder sig til det som udsagn, der henviser til noget i verden. Men kan forklaringer med fokus på medieindholdets udsagnssproglige symbolfunktion og med baggrund i psykologi-konstruktioner som de omtalte give tilstrækkelig udtømmende forklaringer på, hvordan medier virker? De elektroniske medier virker jo med en række af de kvaliteter, der karakteriserer poesi, riter m.m., og anvender dermed også emotionelt sprog. Hvad betyder dette for overvejelser over, hvem der eventuelt skal beskyttes mod særlige former for mediepåvirkning?

10. Førsymbolske oplevelser af vitalitetsfølelser

Den tidligere omtalte 4-årige Anton virkede bekymret, bange og var meget alvorlig, når han så Tom og Jerry skiftevis blive slået, bundet, hakket, druknet osv. Erfaringen med denne genre har efterhånden lært ham, at de altid ender med at være hele igen, men bestræbelsen på at være med i 'oplevelsen af morskab' ser ud til at have været i modsætning til hans første følelsesmæssige oplevelser af tegnefilmene. Som lille barn har han sandsynligvis, som andre små børn, oplevet enkeltscenerne adskilt fra hinanden. Hver enkelt alvorligt angreb på den ene eller anden figur har været den umiddelbare realitet, han oplevede i filmene. Og så på et tidspunkt (slutningen) var de begge hele igen. Med erfaring, modning og kultivering er han blevet i stand til at kæde enkeltsekvenserne sammen og betragte det hele som noget 'sjovt'. Men hvad er hans første oplevelser så? Er hans bekymrede udtryk tegn på, at han forstår symbolfunktionen i enkeltsekvenser udsagnssprogligt, men ikke kan kæde dem sammen endnu og ikke kender genren godt nok til at have lært, at dette er sjovt?

Flere filosoffer og psykologer har skelnet mellem menneskers oplevelse af symbolfunktioner med udsagnskaraktter og oplevelser af førsymbolske karakter²⁴. En af disse er filosofen Suzanne K. Langer, der som elev af Ernst Cassirer har arbejdet videre med at udvikle begreber om menneskers oplevelse og erkendelse af verden. Suzanne K. Langer lagde vægt på, at følelsesforbundet psykologi måtte være opmærksom på mange »følelsesformer« knyttet til de vitale livsprocesser, fx at ånde, blive sulten, udskille, falde i søvn og vågne op. Disse vitale livsprocesser fremkalder forskellige

24 Fx Cassirer 1999, Merleau-Ponty 1994, Langer 1967, Lorenzer 1975.

følelsesstilstande. Udviklingspsykologen D. Stern (1991) knytter Langers begreb om vitalitetsfølelser sammen med teori om, at spædbørn perciperer amodalt og dermed ikke konkrete genstande, men kvaliteter som former, intensitet og temporale mønstre. Sådanne perceptioner kan ifølge Stern opleves som vitalitetsfølelser både indefra og i forbindelse med andre menneskers handlinger om og i forhold til barnet.

Her kan vi antage, at andre sanselige oplevelser ligeledes kan opleves som vitalitetsfølelser. Stern benytter disse begreber til at udvikle sin teori om spædbarnets oplevelse af selvforfølelser. Her vil jeg ikke gå ind i denne teori, men tage udgangspunkt i forestillingen om, at mennesker kan opleve vitalitetsfølelser på basis af amodal perception, og at sådanne følelsesoplevelser kan betragtes som førsymbolske. Det vil sige, at der er tale om sanseligt og perceptuelt vakte følelser af 'væren i verden' og dermed følelser af såvel menneskets indre tilstand som oplevelsen af den aktuelle omverden. Oplevelse af vitalitetsfølelser er dermed ikke enten en indre følelse eller en registrering af noget i en ydre verden. Oplevelsen af vitalitetsfølelser er oplevelse af væren i en bestemt situeret, kontekstuel omverden, der 'stemmer følelsesstilstanden'²⁵. Væren-i-verden mærkes som følelseskvaliteter, der kalder på forholdemåder – fx følelsen af en bestemt puls, et bestemt aktivitetsniveau, åbning eller afgrænsning etc. Det betyder, at det ikke giver megen mening at betragte mennesket som blot forholdende sig til en omverden.

Når omverden og eksistensen opleves som følelseskvaliteter, så er væren i verden noget, der opleves i en direkte kontakt med fænomener i denne verden, og oplevelsen af såvel 'selv'/'personlighed'/'subjektivitet' som 'tænkning' er situeret i og i relation til disse fænomener. Mennesket rettes mod bestemte kvaliteter i sig selv og i omverdenen. Med begrebet om vitalitetsfølelser kan mennesket betragtes som både nedsænket i og del af omverdensfænomenerne og som værende i stand til at rette opmærksomheden mod disse omverdensfænomener og forholde sig til oplevelsen af dem²⁶. Det er disse kvaliteter i forhold til medieoplevelser, jeg vil fremhæve. I forhold til medievirkninger kan oplevelser af vitalitetsfølelser betragtes som et potentiale for at blive opmærksom på såvel menneskets oplevelse og indre følelsesstilstand som på det, der i omverdenen stemmer på denne måde, dvs. de kvaliteter i omverdenen, som bidrager til oplevelsen af vitalitetsfølelser – fx stemninger og virkemidler i elektroniske medier.

Stern benytter Langers begreber om, at følelsesoplevelsen af væren i verden har karakter af kvaliteter som form og struktur, intensitet og temporale mønstre. Stern benytter disse begreber til blandt andet at skelne mellem de oplevelseskvaliteter, der kan sprogliggøres og deles intersubjektivt, og de, der ikke kan²⁷. Her vil jeg fremhæve, at de oplevelseskvaliteter, der

25 Fink-Jensen 1998.

26 Fink-Jensen 1997.

27 En forestilling, der ligner den før omtalte af Lorenzer 1975.

kan sprogliggøres og deles i en given kulturel og diskursiv kontekst, kan udpeges som væsentlige at være opmærksomme på og således blive kvaliteter, der kan gives råd og vejledning om. De oplevelseskvaliteter, der er vanskelige at sprogliggøre og dele intersubjektivt i den kulturelle diskurs, bliver det vanskeligere at forholde sig til. Dermed kan væsentlige kvaliteter i oplevelsen af at være menneske i en bestemt kontekst blive vanskeligt tilgængelige, så de ikke bliver retningsgivende for stillingtagen, valg og handlinger i verden. De følelsesmæssige kvaliteter, der ikke i kultur og diskurs finder vej til intersubjektivt følelses- eller udsagnsprog, kan blive fraspaltet som mulige handlegrundlag. Mennesket mister så at sige noget af sig selv, kvaliteter, der potentielt er til stede, men ikke realiseres.

11. Intersubjektiv diskursivering og kultivering af mediekompetence

I eksemplet med Anton kan det på denne baggrund antages, at han lærer at opleve tegnefilmene som 'sjove' gennem en proces, hvor han affektivt afstemmer sig sin fars følelsesudtryk (morskab!) i stedet for at være i sine umiddelbare vitalitetsfølelser i mødet med tegnefilmene. De vitalitetsfølelser, Anton ikke kan dele intersubjektivt med far, bliver i disse situationer ikke genstand for en fælles opmærksomhed og muligvis fælles bearbejdning, de bliver i stedet fraspaltet den intersubjektive virkelighed og dermed den sociokulturelle diskurs. En del af Antons potentiale for at 'mærke verden og sig selv' som væsentligt i den intersubjektive praksis gennem de vitalitetsfølelser, andre (her på film) udtrykker, fraspaltes gennem hans positionering som 'mediekompetent'. Denne 'kompetenceudvikling' og subjektivering rummer således et tab, som kan ses i hans kropslige udtryk: som lille dreng så det slet ikke umiddelbart ud til, at han fandt de voldsomme tegnefilm morsomme. Stern formulerer det i sin teori på den måde, at sprogets (og diskursernes²⁸) opdeling af psyken, kan betyde at et menneskes:

»...eksistentielle og verbale 'selv'er' kan være lysår fra hinanden, at selvet uundgåeligt er opdelt af sproget.«

(Stern 1991, p. 191)

Stern benytter begrebet om vitalitetsfølelser i udviklingen af sin teori om spædbørns udvikling af selvfornemmelser. I denne sammenhæng er jeg ikke optaget af konstruktionen af ideer om 'selv'er', men af de grundlæggende antagelser i teorien om, at spædbørn primært oplever i form af vitalitetsfølelser og at førsymbolske oplevelser fungerer parallelt med symboliseringer i kulturel praksis og diskursivering for mennesker livet igennem.

28 Min tilføjelse – jeg læser hans udfoldning af dette aspekt således, at der er tale om sproget inklusive de tankefigurer, dette rummer, det svarer til diskurser.

Teorien om vitalitetsfølelser og amodal perception kan forklare, at en række filmiske virkemidler præger eller 'stemmer'²⁹ menneskers følelsesmæssige tilstand og dermed en væsentlig del af oplevelserne. Forståelsen af, eller betydningsdannelsen i tilknytning til de oplevede vitalitetsfølelser, hænger sammen med, hvordan mennesker skaber og erkender mening, dvs. hvordan såvel det emotionelle sprog som udsagns sproget bliver til og formes.

I et fænomenologisk perspektiv³⁰ omfatter dette både selve bevidsthedsakten at være rettet mod noget (intentio) og det meningsindhold eller fænomen, som bevidstheden er rettet mod og af (intantum) (Holgersen 2002). I et sådant perspektiv bliver det væsentligt at analysere samspillet mellem meningsindhold/fænomen, og samspillet mellem førsymbolske og symboliserende funktioner. Det kan gøres ved at studere barnets forskellige udtryk i forbindelse med medieoplevelsen, som det er søgt beskrevet i eksemplet med Anton.

I dette eksempel handler det 'at blive mediekompetent' om, at barnet (her Anton) retter sin opmærksomhed mod den fælles konvention 'det er morsomt' og dermed bliver rettet af 'de morsomme voldsomheder' i tegnefilmene. Ved i bevidsthedsakten at rette sig mod fænomenet 'vold er sjovt – i tegnefilm' må de umiddelbare oplevelser af vitalitetsfølelser, som ser ud til at forurolige ham, skubbes til side og overhøres, det er nemlig noget andet, de væsentlige andre i oplevelsessituationen og diskursen (her 'far') fremhæver. Barnet lærer at ikke-mærke eller ikke-afstemme sig med bestemte vitalitetsfølelser. Denne ikke-afstemning kan således blive del af den kultivering, diskursivering og subjektivering, der hører med til at blive 'mediekompetent'.

En sådan ikke-afstemning kan blive et mønster, der indgår i følelsesmæssige og kropslige erfaringer som basis for begrebsforståelse. Forståelse af symboler og konventioner er ifølge Lakoff og Johnson (1981) ikke blot en tilegnelse af eksisterende kulturelle betydninger – menneskers forståelse af symboler og begreber er baseret på kropslige erfaringer. Med deres teori om udviklingen af begrebsforståelser baseret på forestillingskemaer, prototyper og basale begrebsstrukturer bliver det muligt at belyse, hvordan kontekstuelle oplevelser af fx medier omfatter både kropslige, førsymbolske oplevelser gennem deltagelse i et kulturelt 'mediebrugerfællesskab' og tilegnelse af kulturelle symbolforståelser og diskurser i dette fællesskab.

I dette perspektiv er sansede, perciperede og kropslige erfaringer afgørende for barnets begrebsforståelse, såvel som for de emotionelle ladninger

29 Jf. Fink-Jensen 1998.

30 Både Fink-Jensen 1998 og Holgersen 2002 undersøger børns musikalske oplevelser og udtryk med udgangspunkt i fænomenologisk forståelse af mennesket i verden, og fra dette perspektiv inddrages inspirationer fra både Langer, Stern og Lakoff & Johnson. Der er flere fælles træk i grundforståelser i disse filosofiske og psykologiske teorier, overvejelser herom er udfoldet hos både Holgersen og Fink-Jensen.

(vitalitetsfølelser) og forventninger, der knytter sig til prototyper – som det kunne ses i eksemplet med ‘tv-koen’, der var ‘meget mere’ (større, hurtigere) end virkelighedens ko.

Analyseret med Langers, Sterns og Lakoff & Johnsons filosofisk-psykologiske begreber bliver prototypen i det elektroniske medie den oplevede repræsentant for en bestemt person eller genstand. Hvis den prototypiske elskede mor eller far fx dør på film, opleves det af barnet som et reelt tab af mor eller far – et følelsesmæssigt og fysisk/kropsligt tab. Hvis det prototypiske barn i filmen udsættes for store trængsler, så opleves dette ligeledes som reelt for det filmseende barn. I et udviklingsperspektiv vil børn, der skaber mening gennem synkretisk eller global tænkning, tage udgangspunkt i ligheder med – i eksemplets tilfælde – prototypen. Den måde, hvorpå genstande opleves i film og spil, vil afhænge af de vitalitetsfølelser, der indgår i oplevelsen og af barnets basale begrebsstrukturer og prototyper. Det kognitive udviklingsstrin eller den fremherskende kognitive strategi kan ud fra dette analyseperspektiv betragtes som resultat af børns sociokulturelle erfaringer og udviklingsmuligheder i relation til oplevelsesmuligheder og intersubjektiv praksis og diskursivering.

0-3-årige børn kommunikerer primært med krop, bevægelse og stemme, og stemmen benyttes i stigende grad til at eksperimentere med verbalsproget. Nye oplevelsesdimensioner kan deles med andre ved hjælp af sproget, samtidig med at hidtil sammenhængende oplevelser af sig selv og verden splittes i de dimensioner, der kan udtrykkes, rummes og deles sprogligt og i den diskursive praksis, og de, der ikke kan.

Når børn primært orienterer sig ud fra vitalitetsfølelser, betyder det bl.a., at de op til 5-6-års-alderen orienterer sig i forhold til intensitet, rytme, størrelse, bevægelsesmønster etc., når de ser film eller spiller spil. Derfor opleves eksempelvis et zoom på film, som om billedet før og efter zoom viser noget forskelligt. Den hastige forandring af størrelse (og derfor ofte udsnit/form) og intensitet (den kraft, hvormed det viste fremstår langt borte eller helt nært på) giver så store forskelle på før/efter zoom, at barnet oplever, at der vises noget forskelligt. Orientering ud fra vitalitetsfølelser betyder, at det ville være mærkværdigt, om de yngste filmseere kunne identificere en genstand eller et levende væsen som det samme før og efter et zoom. Det samme gælder klip fra et tempo til et andet, selvom det er med de samme figurer.

Orientering ud fra vitalitetsfølelser betyder, at alle klassiske voldsomme, skræmmende, spændende høj-action-virkemidler på film kan virke kraftigt og uforståelige på de yngste, hvilket kan være skræmmende – også selvom det kan være i scener, store børn og voksne finder morsomme. At de væsentlige andre³¹ i konteksten, fx søskende og forældre, reagerer med morskab,

31 Væsentlige andre er de mennesker i barnets liv, som har betydning for barnet, og som er med til at vejlede og handle i forhold til barnet, så der for barnet er nogle handlemuligheder og oplevelser, der er mere nærliggende end andre (jf. Haavind 1987).

latter etc. kan ved tv-sening i hjemmet betyde, at sådanne scener ikke virker så voldsomt på de yngste, fordi stemningen blandt de væsentlige andre betyder mere for barnets følelser og oplevelse af mening med situationen end filmen alene. Konteksten og de sociale relationer har allerede for de yngste seere og spillere stor indflydelse på, hvordan de skaber mening med deres oplevelse, deres følelser og deres forståelse af det, der sker, finder medieforskningen (Løngreen og Sørensen, 1996). Spørgsmålet er så, om der samtidig er tale om problematiske fraspaltninger af oplevede vitalitetsfølelser, der diskursivt ekskluderes, så bestemte følelses- og oplevelseskvaliteter ikke bliver tilgængelige for opmærksomhed og intersubjektiv bearbejdning.

12. Børn og voksne mellem medier og demokrati?

Først i 7-10-års-alderen er de fleste børn ifølge medieforskningen ved at blive fortrolige med nogle af de mangfoldige symbolske udtryksformer i kulturen og kan begynde at forholde sig distanceret og kategoriserende til disse udtryk. Fra denne alder kan vi sige, at børn begynder at have erfaringer med egne oplevelser, med mediegenerer og med, hvad de kan dele intersubjektivt, og hvordan de kan det, så de har et spirende grundlag for strategier til at forholde sig til medieudbudet med.

Ud fra kultursensitive udviklingspsykologiske perspektiver med skelnen mellem førsymbolske og symboliserende funktioner er børn afhængige af, at omsorgskompetente og medieansvarlige andre søger at beskytte dem mod voldsomme mediepåvirkninger og støtte deres udvikling af et repertoire af 'mediebearbejdningsstrategier'. Det vil sige, at forældre og andre omsorgspersoner, beslutningstagere blandt medietilrettelæggere etc., må vurdere, hvad der kan være godt for børn – eller det modsatte. Det er vigtigt i stigende grad at undersøge, hvad bestemte medietilbud egentlig tilbyder udviklingsmæssigt og værdimæssigt for børn og unge, og hvilke kulturelle værdier og diskurser mediebrugen bidrager til i demokratisk perspektiv?

Ikke alene børn kan gennem medierne få for voldsomme oplevelser, det kan voksne også. Ved at inddrage filosofisk-psykologiske begreber om menneskers førsymbolske oplevelser og symboliserende erkendelse af verden og sig selv har jeg søgt at træde et skridt tilbage fra de udviklede psykologiske teorier, der ofte inddrages i overvejelser om medievirkninger og mediebrug. Ved at gøre det er det blevet synligt, at ikke alene viden om og kendskab til medier og deres virkemidler, men også viden om og kendskab til menneskers førsymbolske oplevelse af omverden/medier og 'sig selv' indgår i udvikling af mediekompetence. I et demokratisk perspektiv bliver det væsentligt i fremtiden for både børn og voksne at blive opmærksomme på medievakte vitalitetsfølelser og intersubjektiv bearbejdning af dem.

I det fremtidige medieudbud bliver det nemlig i stigende grad nødvendigt at kunne vælge til og fra – både for voksne og opvoksede børn og unge.

Det fremtidige medieudbud ser ud til i stigende grad at være kendetegnet ved, at den enkelte bruger skal vælge til blandt mange muligheder. Tv's 30-40-årige periode som befolkningens tidsorganiserende teknologi, der leverer de samme nyheder og underholdningstilbud til en hel befolkning samtidig, er ved at rinde ud³². Der er mange kanaler, og fremover vil en stigende del af medieudbudet være tilgængeligt digitalt, så brugere logger sig på til det, de vælger, når det passer ind i deres tidsplan, ikke når det leveres fastlagt af medieproducenterne. Fælles medieoplevelser og intersubjektive bearbejdningsmuligheder opløses.

I det perspektiv bliver det afgørende, at det enkelte menneske kan orientere sig og vælge i medieudbudet og forholde sig til dets indhold og virkninger. Det betyder, at såvel viden om medier som færdigheder og evne til at forholde sig til, hvad bestemte medietilbud gør ved en selv, er nødvendigt, for at den fremtidige mediebruger både kan blive mediekompetent, forbrugerkompetent og 'demokratikompetent'. Disse kompetencer udvikles i sociokulturelle kontekster og diskurser, som i sig selv rummer værdier om, fx hvilke vitalitetsfølelser, der er væsentlige at kunne dele intersubjektivt: Hvad er vigtigt at kunne være sammen om? Er det fx værdsat at kunne føle og genkende udtryk for bekymring, angst, sørgmodighed, ensomhed, håb, forventning, livsfylde? Er det værdifuldt at kunne dele sådanne tilstande intersubjektivt? Rummer diskurs og sociale samspil muligheder for det? Lægger medieudbudet op til at udvikle diskurserne på disse områder?

Fra et kultursensitivt perspektiv er det ikke muligt at give neutrale råd og vejledninger om, hvem der skal have adgang til hvad i medieudbudet. I et kultursensitivt perspektiv vil det være forskelligt, hvad der bliver særlig betydningsfuldt og fx skræmmende eller skadeligt hos forskellige mennesker – forskellige børn – afhængig af deres hidtidige udvikling, oplevelser, erfaringer og de sociokulturelle diskurser, de kender.

Det betyder imidlertid ikke, at de mere kompetente ikke har et ansvar for at vejlede om og for de mindre kompetente, herunder børn. Udfordringerne består i, at råd og vejledning må kontekstualiseres og åbne blikke for de kvaliteter, omsorgspersoner fx i forhold til børn kan være opmærksomme på. Det var enklere med klare aldersgrænser, men mediebrugerens erfaringer med børns forskellige mediekompetencer uafhængigt af alder gør sådan vejledning utroværdig.

Kompetente faggrupper, som kan se problematiske udviklingsmuligheder, må give afkald på en 'neutral ekspertstatus', ytre sig i debatten og forholde sig til udviklingen, hvilket betyder, at den kultursensitive kritiske faglighed ikke kan undgå at blive politisk. Det ses fx i psykologen Susan Linns netop udkomne bog 'Forbrugerbørn' og hendes bidrag til debatten med det synspunkt, at mere eller mindre åbenlys markedsføring til børn i de elektroniske medier medfører stressede familier med plagende børn, dårlige forbrugsva-

32 Sociologen Jean-Louis Missika, i interview i dagbladet Information, 12.04.2006.

ner med følger i form af fedme og alkoholmisbrug samt forstyrrelse af børns kreativitet og leg – og dermed af deres læringsmuligheder. Linn efterlyser politiske indgreb mod sådan markedsføring til børn. Cathrine Christensen, der er ph.d.-studerende på CBS med fokus på Tweens (de 6-14-årige) som målgruppe, efterlyser undervisning for børn i medier og markedsføring³³.

Spørgsmålet er, om ikke også voksne skulle beskyttes mod reklamer for forbrugsgoder, der har sundhedsskadelige virkninger, ligesom det er et åbent spørgsmål, om den fremherskende nyhedskultur i reklamefinansierede elektroniske medieudbud følger en markedslogik, der underminerer intentionerne om at informere befolkningen og give grundlag for indsigt, refleksion og demokratisk stillingtagen. Hvis voldsom nyhedsdækning bruges for at fremme seer- og lyttertal, men viser sig ikke alene at illustrere og informere, men også at skabe angst, afmagt og ureflekterede fjendebilleder, er de elektroniske nyhedsmedier da fremmende eller hæmmende for demokrati?

Der ligger en fortsat opgave i at udvikle psykologiske begreber om børns og voksnes oplevelser, udvikling og læring i forhold til medier i forskellige kontekster, og at belyse hvad medieindhold og medieanvendelse bidrager med og til, for børns, unges og voksnes demokratiske deltagelsesmuligheder.

REFERENCER

- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theories*. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice-Hall.
- BRUNER, J. (1990). *Mening I handling*. Århus: Klim.
- CASSIRER, E. (1999). *Et essay om mennesket*. København: Hans Reitzels Forlag.
- COHEN, S. (1980). *Folk Devils and Moral Panics*. Oxford: Robinson.
- DAVIES, B. (1990-99). *A Body of Writing*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- ERIKSON, E.H. (1971). *Barnet og samfundet*. København: Hans Reitzel.
- ERIKSON, E.H. (1971). *Identitet, ungdom og kriser*. København: Hans Reitzel.
- FINK-JENSEN, K. (1997). *Musikalsk stemthed – et henrykt nu*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- FINK-JENSEN, K. (1998). *Stemthed – en basis for æstetisk læring*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- GEERTZ, C. (2000). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- GJESSING, S. (1999). Mediekompetence. Bidrag til udarbejdelse af Boe, S (red.) *Kriterier for filmvurdering*. København: Medierådet for Børn og Unge. Upubl.
- HAAVIND, H. (1987). *Liten og stor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HANSEN, M. (1997). *Intelligens og tænkning*. Horsens: Ålykke.
- HOLGERSEN, S.-E. (2002). *Mening og deltagelse*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- HOLZKAMP, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/Main: Campus.

33 Begge har udtrykt disse synspunkter i Agenda, P1, lørdag den 20.05.2006 kl. 18.05-19.00.

- HØJLUND, S. (2000). *Barndomskonstruktioner*. København: Gyldendal Uddannelse.
- JØRGENSEN, M.W. & PHILLIPS, L. (1999). *Diskursanalyse – som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitets Forlag.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1981). *Metaphors we live by*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- LANGER, S.K. (1967). *Mind: An essay on human feeling. Vol. 1*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins Universities Press.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1997). *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEONTJEV, A. (1983). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. USSR: Sputnik/ DK: Forlaget Progres.
- LINN, S. (2006). *Forbrugerbørn*. København: Informations Forlag. Udkommer i maj, her henvises til den ud fra omtale.
- LORENZER, A. (1975). *Sprogbeskædigelse og rekonstruktion*. København: Rhodos.
- LØNGREEN, H. & SØRENSEN, B.H. (1996). *Tv – det elektroniske familiemedlem*. Forskningsrapport nr. 2B/96. København: Danmarks Radio.
- MERLEAU-PONTY, M. (1994). *Kroppens Fænomenologi*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- NIELSEN, A.M. (2001). Mediernes betydning for børns liv. I Bruun, B. og Knudsen, A. (red.). *Moderne psykologi – temaer*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- NIELSEN, A.M. (1992). *Ældre i TV – som børn oplever dem*. København: Senior Forlaget Aps.
- PALLUDAN, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- ROGGE, J.-U. (1998). *Når børn er bange*. København: Schønberg.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. Oxford: Oxford University Press.
- SOMMER, D. (1996). *Barndomspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- STERN, D.N. (1991). *Barnets interpersonelle univers*. København: Hans Reitzels Forlag.
- SØNDERGAARD, D.M. (2000). *Tegnet på kroppen*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- SØRENSEN, B.H. (1994). *Medier på begyndertrinnet*. København: Danmarks Lærerehøjskole.
- SØRENSEN, B.H. & JESSEN, C. (2000). *Det er bare noget, der er lavet...Børn, computerspil, vold og virkelighed*. København: Medierådet for børn og unge.
- TUFTE, B. (1995). *Skole og medier*. Disputats. København: Akademisk Forlag.
- Udvalg vedrørende Film-, tv- og videovold (1995). *Medievold – børn og unge*. København: Kulturministeriet.
- WINNICOTT, D.W. (1971:97). *Leg og virkelighed*. København: Hans Reitzels Forlag.